

La discussion à visée philosophique au cycle 2 : Entre idéal et réalité

Mémoire de bachelor de Tracy Quinn

Sous la direction de Monsieur Raphaël Lehmann

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

**« L'enfant explique l'homme autant et
souvent plus que l'homme n'explique l'enfant. »**

Jean Piaget

Résumé

Le sujet principal de ce mémoire est la **philosophie**. Non pas la philosophie comme discipline classique mais un courant différent, apparu dans les années 1980 aux Etats-Unis, la discussion à visée philosophique (DVP). L'objectif d'une telle pratique est de rendre la philosophie accessible aux enfants.

Vocation citoyenne, développement de l'esprit critique, travail sur l'argumentation, quels sont les **arguments** de la mise en place d'une telle pratique dans une classe ? Ce mémoire s'axe surtout sur la mise en place de la DVP dans les classes, avec un intérêt particulier porté aux **enseignants**.

Dans un premier temps, l'accent est mis sur les différents dispositifs pouvant être mis en place dans les classes.

Dans un deuxième temps, je cherche à mettre en lien cette pratique avec le programme officiel romand. A l'heure d'HarmoS et à l'aube d'une rentrée scolaire où la formation générale sera monnaie courante, que faire de nos élèves durant cette période et surtout quels sont les objectifs du **PER** pour cette période et comment les atteindre ? La discussion à visée philosophique permet-elle d'y arriver ? C'est une des questions à laquelle j'espère pouvoir répondre au terme de ce mémoire.

Pour y arriver, je mettrai en place, en guise de méthodologie, un guide pratique à l'usage des enseignants. Cet **outil didactique** contiendra une série de trois DVP à mener en classe. Pour encadrer cette séquence, je rencontrerai les enseignants dans le cadre d'entretiens individuels.

Au terme de ce mémoire, j'espère pouvoir mettre en lien les différents éléments afin de comprendre les enjeux de la pratique de discussions à visée philosophique dans les classes du cycle 2.

Philosophie

Arguments

Enseignants

PER

Outil didactique

Table des matières

1	INTRODUCTION	7
2	CADRE THEORIQUE.....	9
2.1	DEFINITIONS DES CONCEPTS	9
2.1.1	<i>Qu'est-ce que la philosophie ?</i>	9
2.1.2	<i>La philosophie avec les enfants.....</i>	9
2.1.3	<i>La discussion à visée philosophique à l'école primaire</i>	11
2.1.4	<i>Les stades du développement de Piaget</i>	13
2.1.5	<i>Kohlberg.....</i>	15
2.1.6	<i>Développement de l'enfant et DVP ?</i>	18
2.1.7	<i>Les formations proposées</i>	18
2.2	LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE ET LE PER	19
2.2.1	<i>Le français :</i>	20
2.2.2	<i>La citoyenneté :</i>	20
2.2.3	<i>Les capacités transversales :</i>	21
2.3	INSTAURER DES ATELIERS PHILOS EN CLASSE : DANS QUEL CADRE ?	22
2.3.1	<i>Pratiquer la philosophie en classe : Quels rôles pour les différentes parties ?..</i>	23
3	PROBLEMATIQUE	27
3.1	QUESTION DE RECHERCHE	ERREUR ! SIGNET
3.2	HYPOTHESES	28
3.3	OBJECTIFS	28
4	METHODOLOGIE	29
4.1	PRESENTATION	29
4.2	PLANIFICATION	30
4.3	QUESTIONNAIRES ET ENTRETIENS	30
4.4	ENTRETIEN DE BILAN : ENTRETIEN CROISE	30
4.5	PUBLIC, CLASSES	31
4.6	PRESENTATION DU GUIDE	31
5	RESULTATS DE LA RECHERCHE.....	34
5.1	ANALYSE DE DONNEES RECUEILLIES	34

5.1.1	<i>Entretiens individuels</i>	34
5.1.2	<i>Entretien de la première intervenante</i>	34
5.1.3	<i>Entretien de la seconde intervenante</i>	35
5.1.4	<i>Entretien de la troisième intervenante</i>	36
5.1.5	<i>Thèmes récurrents</i>	37
5.1.6	<i>Entretien croisés</i>	39
5.2	CRITIQUE DE L'OUTIL DIDACTIQUE	41
5.2.1	<i>Critique de l'outil didactique dans les entretiens préalables</i>	42
5.2.2	<i>Critique de l'outil didactique dans l'entretien croisé</i>	43
5.2.3	<i>Ce qui a fonctionné</i>	44
5.2.4	<i>Ce qui n'a pas fonctionné et les pistes de remédiations.</i>	45
5.2.5	<i>Suite à donner</i>	48
6	CONCLUSION	49
7	REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE	51
7.1	MONOGRAPHIE :	51
7.2	WEBOGRAPHIE :	52
8	ANNEXES	53
8.1	LES ITEMS DU PER QUE VISE LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE	53
8.1.1	<i>La citoyenneté</i> :.....	53
8.1.2	<i>Les capacités transversales</i> :	53
8.2	GUIDE D'ENTRETIEN PREALABLE	56
	<i>Thème : l'outil didactique méthodologique</i>	57
8.3	QUESTIONNAIRE POUR ENTRETIEN DE BILAN	58
	<i>Thème : l'outil didactique méthodologique</i>	59
8.4	ENTRETIEN PREALABLE ENSEIGNANTE N°1	60
8.5	ENTRETIEN PREALABLE ENSEIGNANTE N°2	65
8.6	ENTRETIEN PREALABLE ENSEIGNANTE N°3	69
8.7	ENTRETIEN CROISE	74
8.8	GUIDE METHODOLOGIQUE	83
1.	<i>Contexte</i> :	83

2.	<i>But :</i>	83
3.	<i>Objectifs élèves en lien avec le PER pour l'ensemble des trois débats:</i>	84
4.	<i>Déroulement :</i>	86
4.1	<i>Phase préparatoire :</i>	86
4.3	<i>Tâches des deux parties :</i>	88
5.	<i>Semaine 1 :</i>	89
5.1	<i>Déroulement :</i>	89
5.2	<i>Résumé de l'activité semaine 1 :</i>	91
6.	<i>Semaine 2 :</i>	92
6.1	<i>Déroulement :</i>	92
6.2	<i>Résumé de l'activité semaine 2:</i>	93
7.	<i>Semaine 3 :</i>	94
7.1	<i>Déroulement :</i>	94
7.2	<i>Résumé de l'activité semaine 3 :</i>	95
8.	<i>Annexe 1 : Règles de vies d'une discussion à visée philosophique</i>	96
9.	<i>Annexe 2 :</i>	97
10.	<i>Copie du texte semaine 1 : « C'est décidé, j'arrête l'école ! »</i>	99

1 Introduction

Voilà plus de dix siècles que l'Homme philosophe. Tout d'abord réservée à une élite, cloîtrée dans les murs de la Cité, la philosophie s'est peu à peu prise de liberté. Elle s'est démocratisée. Elle sort des lieux consacrés pour aujourd'hui venir s'aventurer sur les bancs de l'école. Alors que pour certains cette idée soit une pure folie, il semble qu'un certain nombre d'individus essaient de la propager. Matthew Lipman pour les Etats-Unis, Michel Tozzi pour la France entre autres, essaient de démystifier la philosophie et surtout de faire tomber les préjugés. Il existe et existera toujours des cours *ex cathedra* pour introduire l'histoire de la philosophie à de jeunes esprits. Il y a aussi une manière moins classique, plus concrète pour certains de pratiquer cette philosophie : la discussion à visée philosophique.

Sous forme de discussion comme son nom l'indique, les participants, des enfants la plupart du temps, vont se réunir et discuter, parler d'une thématique. Le bien, le mal, le bonheur, la liberté, la justice.... Les thèmes sont aussi nombreux que les *pourquoi* ? C'est là tout l'intérêt. Combien de fois, un adulte s'est trouvé désemparé face à une question posée par son enfant, se demandant s'il était capable d'en comprendre la réponse ? Et si cet enfant n'était pas le seul à se poser des questions ? Pourquoi ne pas réunir des enfants et les faire parler, confronter leurs idées ?

Et si l'enfant avait l'occasion de traiter du sujet de ses questions en classe, dans le cadre de discussions ?

Les discussions à visée philosophique sont arrivées en France puis en Suisse grâce à l'influence de Michel Tozzi, qui a lui-même suivi l'exemple de Matthew Lipman, son homologue américain. Ces dernières années, on constate qu'il est devenu important pour les enseignants de ne plus seulement instruire les élèves et de les former aux diverses didactiques mais aussi de faire d'eux de futurs citoyens, de les former à la société.

La discussion à visée philosophique, qui est une sous-catégorie des débats argumentatifs ou débats démocratiques est donc parfaitement compatible avec l'ambition d'atteindre cet objectif.

L'intérêt que j'ai pour cette discipline est tout d'abord professionnel. Il me semble indispensable, en tant qu'enseignante, de viser le bien-être et le développement des élèves. Au travers de la pratique de la discussion à visée philosophique (DVP), je suis convaincue que les élèves peuvent développer des capacités telles que la communication et la collaboration. Cette pratique leur sert également à éveiller leur esprit critique, essentiel pour leur avenir.

Les questions de départ que je me pose sont les suivantes : Comment est-il possible de mettre en place des discussions à visée philosophique dans des classes du cycle 2 ? Quelle organisation cela nécessite-t-il ?

Comment pousser les élèves à réfléchir et à développer leur esprit critique ? Est-il possible de réinvestir cette pratique dans d'autres branches ?

Quelle formation est nécessaire pour les enseignants pour une bonne réussite des DVP ? Fait-il être philosophie-compatible pour diriger ce type d'activité ?

2 Cadre théorique

2.1 Définitions des concepts

2.1.1 Qu'est-ce que la philosophie ?

Selon Cagnolo (2006), le mot « philosophie » vient du grec *philein* qui signifie « aimer ; rechercher » et du mot *sophia* qui signifie « la sagesse, la science ». Le mot philosophie signifie donc « l'amour de la sagesse ». Elle cherche à donner des réponses aux grandes questions de la vie telles que : l'existence de l'Homme, l'existence du monde ou encore des questions liées aux grands moments de la vie de l'Homme : la vie, la mort ou encore l'amour.

Fournier (2001) définit la pratique de la philosophie comme une réflexion, un questionnement constant au sujet de la vie et de son sens, du bien, du beau et autres concepts. Philosophier est la capacité de se poser des questions et d'argumenter ses propos lors de discussions, ce en pratiquant une pensée réflexive permettant l'argumentation. Cette réflexion demande à l'individu d'être capable de se décentrer, de dépasser l'égoïsme pour réussir à s'ouvrir à l'autre et expliciter son avis.

A nouveau selon Cagnolo (2006), la philosophie, en plus d'être basée sur la réflexion et la sagesse est une science au sens étymologique du terme. Cependant, elle n'est pas une science expérimentale au même titre que la physique ou les mathématiques. Elle serait plus une science intellectuelle : en travaillant des concepts abstraits comme la vie, le bonheur ou encore la liberté, elle cherche à répondre aux questions fondamentales / existentielles que se posent l'être humain. La philosophie ne donne pas de réponses définitives, contrairement aux sciences. Elle donne avant tout une ouverture, des pistes de réflexion pour aborder les grands thèmes de l'existence.

Pour les enseignants primaires, il serait erroné d'imaginer pouvoir un jour « enseigner » la philosophie comme le ferait leurs homologues enseignants au lycée. Il leur sera possible de guider leurs élèves, de les ouvrir à cette pratique. Au travers de la discussion à visée philosophique, ils tâcheront d'introduire la philosophie pour que les élèves puissent à leur tour la pratiquer et avoir accès à cette discipline.

2.1.2 La philosophie avec les enfants

D'après Michel Tozzi (2012), la philosophie pour les enfants est apparue dans les années 1970 aux Etats-Unis sous l'impulsion du philosophe Matthew Lipman. Il sera d'ailleurs le premier à lui donner ce nom. Avant lui, en France notamment, il existait des

mouvements tels que la pédagogie d'initiation, qui se rapproche vaguement du concept de philosophie pour les enfants dont traite le présent travail.

La méthode Lipman est donc importée des Etats-Unis en France et en Europe dans le milieu des années 1990 mais il faudra cependant attendre le début des années 2000 pour qu'elle soit développée en France. Ce retard entre l'import et le développement est dû, selon l'auteur, à la longue tradition qui veut que la philosophie soit uniquement enseignée aux classes de terminales des lycées sous sa forme classique.

D'autre part, les enseignants du primaire qui se sont osés à faire de la philosophie avec leur classe au début des années 2000 n'étaient pas formés. Ceux-ci ont donc dû s'aider des ouvrages à leur disposition pour trouver la méthode qui leur conviendrait.

Depuis Lipman, différents courants de philosophie pour enfants ont émergés et ont permis de varier le panel à disposition des enseignants.

Anne Lalanne (2009) classe les différents dispositifs selon les trois courants principaux vers lesquels ils tendent, à savoir :

- Courant philosophique :

Principal représentant : Matthew Lipman (A. Lalanne, O. Brenifier)

Idée principale : Développer les processus de pensée du participant.

Les ateliers de Lipman visent trois axes clés : le processus de pensée, la notion de communauté et la démocratie comme finalité. De ce fait, les séances menées sous cette optique devraient permettre à l'enfant de développer un sens logique et une pensée réfléchie. Il s'agit de développer l'esprit critique de l'élève. Il devra dépasser la réflexion égoïste pour se mettre au service du groupe et ainsi participer à un projet commun : la recherche de vérité.

- Courant psychanalytique : Principal représentant : Jacques Lévine

Idées principales : Insister sur la reconnaissance du sujet et la construction de l'individu.

Les ateliers mis en place par J. Lévine aussi appelés ateliers AGSAS (Atelier des Groupes de Soutien Au Soutien) ont pour but de valoriser l'expression de l'élève.

Celui-ci doit penser par soi-même et se découvre ainsi une nouvelle position, « le moi pensant » auquel il n'est peut-être pas habitué. C'est à travers cette position qu'il s'exprimera et communiquera avec le groupe classe. Il devra également dépasser ses acquis et tenter de trouver de nouvelles réponses à des questions à travers sa propre réflexion ou celle du groupe.

- Courant «éducation à la citoyenneté » : Principal représentant : Michel Tozzi (A. Delsol)

Idée principale : Apprentissage d'une attitude citoyenne.

Michel Tozzi avait l'idée suivante, s'il est important que les élèves développent une conscience citoyenne, la pratique de la philosophie, au travers des débats qu'elle instaure, est un outil didactique tout à fait légitime pour y parvenir. Sa pratique s'articule donc autour de cela : la philosophie comme support pédagogique et l'éducation à la citoyenneté comme fin. La discussion à visée philosophique sert donc d'amorce pour éveiller une conscience citoyenne chez les élèves et elle aide à prendre en compte les diverses opinions.

Tozzi fait donc d'importants liens entre l'école et la cité, notamment au niveau des rôles qu'il attribue aux personnes lors des débats.

D'après Tozzi (2012), malgré les différences entre ces dispositifs, notamment au niveau du rôle de l'enseignant, l'un des points communs est la visée philosophique. Chacun d'un propose un espace de réflexion dans lequel l'élève pourra s'interroger sur des questions à visées philosophiques mais aussi celles que se posent les élèves naturellement. Tozzi souhaite ainsi développer des schémas de pensées : la réflexion, la conceptualisation et l'argumentation. Ce système sera expliqué ultérieurement. Tozzi constate également que pour que ces dispositifs soient efficaces, il faut qu'ils soient menés de manière régulières et dans un cadre « stricte » c'est-à-dire respectant les rôles nécessaires au dispositif en question.

Résumé des divers courants dans la discussion à visée philosophique :

Courants	Philosophique	Psychanalytique	Education Citoyenne
Ambassadeurs	M. Lipman	J. Lévine	M. Tozzi

2.1.3 La discussion à visée philosophique à l'école primaire

Comme évoqué précédemment, la discussion à visée philosophique ne fait l'objet d'aucune tranche horaire spécifique dans les classes du canton de Neuchâtel. Elle n'est liée à aucune didactique en particulier mais peut être considérée comme transversale. Dès lors,

il convient de se demander ce qu'implique une telle pratique dans le cadre scolaire primaire. De plus, il est nécessaire de connaître les règles qui doivent régir une telle pratique pour qu'elle soit bénéfique pour les élèves.

Tharrault (2007), définit la discussion comme « une interaction sociale entre plusieurs pairs », une activité langagière mais également sociale. Cette activité est alimentée par une question, un thème ou encore une problématique. La discussion prend une visée philosophique lorsqu'elle s'articule autour de questions existentielles, de concepts ou thèmes généraux.

La philosophie n'étant pas enseignée comme une didactique à l'école primaire, elle n'a pas sa propre heure à l'horaire ni son propre cours. Il est difficile de l'introduire auprès des élèves. La tâche de l'enseignant est de la présenter à l'enfant comme un modèle de pensée et de réflexion qui lui servira également pour sa vie future.

La démarche de réflexion est la suivante : problématiser, conceptualiser et argumenter. Tozzi (2012) exemplifie cette démarche avec les mots suivants : l'élève doit, suite à une question, chercher une série d'interrogation pour trouver la problématique commune, le thème qui ressort. Le groupe va ensuite discuter pour essayer de trouver les concepts liés à la question proposée. Chacun donnant son avis, la phase d'argumentation entre donc en jeu.

Comme le dit Xypas (2001), en s'appuyant sur les théories de Piaget, c'est durant cette phase que le concept émerge. Il est important que l'élève soit capable de faire des liens entre des situations vécues mais aussi plus globales. Il va devoir se décentrer et réussir à passer du cas particulier d'un exemple à des propos applicables à la vie de tous les jours.

Dans le cadre de la discussion à visée philosophique, il s'agit avant tout de pouvoir participer à la phase de conceptualisation et d'argumentation en donnant des exemples. Ces exemples devraient avoir des liens avec la vie réelle, pratique et ne pas rester au niveau du texte lu, si l'on s'inspire du dispositif de Lipman.

Pour permettre à l'élève de développer au mieux son esprit critique, il est donc important que ce dernier puisse se sentir libre. Libre de s'exprimer mais aussi de poser les questions qu'il souhaite, dès lors que celle-ci respecte la liberté d'expression et l'intégrité d'autrui (Chazerans, 2006).

Il convient alors de se demander s'il est plus opportun de planifier les moments de philosophie, de manière hebdomadaire ou autre, ou alors de les laisser venir, au gré du besoin des élèves. Les deux solutions sont possibles, il faut avant tout penser à veiller à être à l'aise avec la forme et le fond des discussions à visée philosophique qui prennent place en classe.

2.1.4 Les stades du développement de Piaget

Pour mieux comprendre l'émergence de la philosophie pour enfants ces dernières années mais aussi son intérêt, il faut en comprendre les enjeux. Sa principale qualité, selon ses ambassadeurs Lipman et Tozzi est de rendre la philosophie accessible aux enfants. Cependant, encore faut-il que ceux-ci soient capables de la recevoir. Pour cela, je vais mettre en lien les âges proposés par les différents auteurs cités précédemment et les stades du développement de Jean Piaget. De cette manière, il sera intéressant de voir si, selon Piaget (1932), l'enfant a un développement cognitif suffisant pour mener des discussions à visée philosophique.

Tout d'abord, voici un résumé des stades du développement selon Piaget (cité par Xypas 2001) :

A la lecture du tableau suivant, il est important de se souvenir des éléments suivants, si tous les enfants traversent les quatre stades, ils ne les traversent pas en même temps ni dans les tranches d'âge exactes indiquées ci-dessous. Il est possible qu'un enfant ait des comportements propres à un stade, pouvant faire penser qu'il est donc passé au stade supérieur alors qu'il garde encore quelques marques du stade précédent.

Période	Age (indicatif)
Période sensori-motrice	De la naissance à deux ans
Pensée Préopératoire	De deux ans à sept ans
Opérations Concrètes	Sept ans à douze ans
Opérations formelles	Douze à seize ans

En lien avec la discussion à visée philosophique et les degrés scolaires traités dans ce mémoire, je ne traiterai que les stades des opérations concrètes et des opérations formelles.

Le stade des opérations concrètes se déroule donc entre sept et douze ans. Dans Fournier (2001) et Piaget (1932 ; 1967), il est mentionné les principales étapes cognitives liées à ce

stade. Ce sont les suivantes : la réversibilité, l'inclusion, la transitivité et la classification logique.

La réversibilité : L'enfant commence à avoir conscience de la conservation de la forme. De ce fait, il comprend le système de « retour en arrière » après une manipulation. Exemple : une boulette de pâte à modeler transformée en cube qui redevient un cube.

L'inclusion : L'élève est capable de faire des associations d'idées, des groupes. L'inclusion lui sera également utile dans la classification des opérations mathématiques. Par exemple : si j'ai six pommes et cinq bananes, combien ai-je de fruits ? L'élève devra comprendre que les pommes et les bananes sont des fruits mais qu'ils peuvent être deux sous-groupes distincts, les pommes et les bananes.

La transitivité : Elle reprend l'esprit du syllogisme. Si $a=b$ et que $b=c$, alors $a=c$. Pour l'illustrer, voici le fameux : Socrate est un homme, tous les hommes sont mortels, donc Socrate est mortel.

La classification logique : Cette étape est le fait de combiner des informations. Par exemple, lors d'opérations de tris, il est possible d'associer les formes et les couleurs. Il est très important que l'enfant acquiert cette étape du stade. En effet, elle aura une importance majeure dans son développement logico-mathématique pour la suite de sa vie scolaire.

Pour en revenir à la discussion à visée philosophique, les concepts importants seront ceux de la transitivité, car ils vont permettre d'appuyer l'argumentation des élèves. Ils devraient être capables de s'appuyer sur les commentaires faits par leurs camarades pour mieux construire le leur.

Toujours selon Fournier (2001), le stade des opérations concrètes est important pour la vie en démocratie. En effet, durant le premier stade, le stade sensori-moteur, l'enfant a vécu une première phase de décentration. Il s'est ouvert sur le monde pour découvrir les personnes qui l'entourent. Durant le stade des opérations concrètes, une seconde phase de cette décentration s'opère. En parallèle, l'élève va également se décentrer au niveau de sa moralité (Piaget, 1932). L'enfant, qui jusqu'à lors acceptait les règles car elles étaient dictées par une instance supérieure (école, parents etc.) commence à les intégrer et à agir sur celles-ci. Il peut prendre part à leur création. En classe, lors de conseil de classe pour les règles de vie ou dans le cadre de discussion à visée philosophique pour les règles du contrat de communication.

Cette seconde phase de décentration est donc très importante pour la mise en place de la discussion à visée philosophique. L'introduction de rôles comme le prescrit Tozzi nécessite pour l'élève de comprendre son rôle dans la microsociété qu'est la classe. Grâce aux acquis

et recul que l'élève pourra prendre, il sera alors capable de prendre part à l'élaboration des règles de vie, du débat ou de la classe.

Concernant l'argumentation, ce stade marque l'apparition de la logique inductive chez l'élève (Fournier, 2001 ; Piaget, 1932 ; 1967). Cette logique sera nécessaire pour bien progresser dans les discussions. Alors que dans le stade précédent, le stade préopératoire, l'enfant n'est capable de faire les liens « que du particulier au particulier ». Dans ce stade des opérations concrètes, l'enfant commence à associer des actions et à tisser des liens entre des situations vécues et des cas plus généraux. Il est capable de passer du général au particulier. Cette étape est très importante dans la discussion, puisqu'elle aidera l'élève à conceptualiser (Tozzi, 2012).

Dans le stade suivant, les opérations formelles, dans lequel l'enfant devrait entrer vers 11-12 ans, l'enfant apprend la logique dite hypothético-déductive. (Xypas, 2001).

Cette logique permet à l'élève d'énoncer des hypothèses, à partir de propos entendus, ce dont il était incapable jusqu' alors. Cette logique est un premier pas vers cette de l'adulte, dite logique déductive.

Dans le stade des opérations formelles, une dernière décentration a lieu. Celle-ci permet l'élaboration de pensées abstraites.

Il serait donc normal de constater un changement dans l'argumentation entre un élève de dix ans et un élève de douze ans.

2.1.5 Kohlberg

Lawrence Kohlberg (Hersh, 1979) s'est inspiré des théories de Piaget pour créer une autre échelle, une autre manière de classer le développement moral des enfants en le partageant en niveaux et stades.

Kohlberg travaillait avec un panel d'élèves, en leur proposant des dilemmes. Le plus célèbre est le dilemme de Heinz :

« La femme de Heinz est à l'article de la mort, atteinte d'un cancer. Sa seule chance de survie, selon les médecins, est un médicament découvert par un pharmacien de la ville. Or, celui-ci est très cher et Heinz ne peut pas le payer. Il se rend malgré tout chez le pharmacien et lui demande le médicament, proposant à ce dernier de le régler à crédit. Le pharmacien refuse. Désespéré, Heinz pense alors à s'introduire dans la boutique pour voler le médicament. »

Suite à la lecture de ce dilemme, Kohlberg posait une série de questions aux élèves, du type

- Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?
- Si on imagine que ce n'est pas la femme de Heinz qui est mourante mais un étranger, devrait-il quand même essayer à tous prix d'obtenir le médicament ?
- On sait que c'est contre la loi de voler. Mais si Heinz le fait pour sauver sa femme, a-t-il le droit ?

Kohlberg ne s'intéressait pas à la réponse en soi mais à l'argumentation qui la suivait. Des différents tests effectués, il est arrivé aux conclusions suivantes sur le développement moral des enfants. Selon lui, le développement moral est :

- Séquentiel : Comme chez Piaget, il se fait par étapes distinctes qui doivent être vécues successivement.
- Irréversible : A moins d'une maladie, le processus normal veut que lorsque l'on passe un stade, l'on n'y revienne plus. Grâce à cette évolution, les personnes d'un stade supérieur sont capables de comprendre les personnes d'un stade inférieur.
- Transculturel : Peu importe la culture, le développement moral suit les mêmes étapes. Il est donc universel.

Voici donc un résumé des stades selon Kohlberg (Hersh, 1979, pp.58-61)

<p>Niveau 1 : Pré conventionnel</p> <p>Durant ces deux stades, l'enfant est particulièrement égoцентриque. Il n'a pas encore intégré les notions de règles sociales.</p>	
<p>Stade 1 : La moralité hétéronome :</p> <p>A ce stade, l'enfant est particulièrement égoцентриque. Il ne se soucie que de lui-même. Son lien à la morale se fait à travers les règles qui lui sont fixées par les adultes. L'enfant cherche à éviter les punitions (parfois physiques) et se comporte donc bien en vue d'une récompense.</p>	<p>Stade 2 : L'individualisme :</p> <p>Dans ce stade, l'enfant commence à comprendre la notion d'échange. Il fait donc les choses dans son propre intérêt. Il réfléchit pour obtenir plus de choses.</p> <p>L'enfant fonctionne sur le principe suivant : « Si je fais une bonne action, j'obtiens quelque chose qui me convient. »</p>

A ce niveau, aucune action dans un groupe n'est possible pour un enfant. Celui-ci est encore bien trop égoцентриque et ne comprend pas les règles qui régissent une communauté, il ne les a pas intégrés de son plein gré.

Niveau 2 : Stades conventionnels L'enfant prend conscience de lui-même en tant qu'individu d'un groupe et d'une société. De ce fait, il comprend qu'il ne peut pas agir comme bon lui semble.	
Stade 3 : Relation interpersonnelle : L'enfant commence à prendre en compte l'importance d'un bon comportement en société. Les relations à autrui et le respect des lois, des règles sont des éléments qui commencent à être intégrés.	Stade 4 : Conscience de l'ordre social : L'enfant intègre les normes sociales du groupe auquel il appartient. Il est capable de suivre des règles qui iraient à l'encontre de son intérêt personnel, si elles sont justes moralement parlant. La notion de respect du bien commun est acceptée.

L'enfant commence à comprendre les normes qui régissent la société. Son action dans un groupe est envisageable.

Niveau 3 : Stades post conventionnels Dans ces stades, l'individu est capable de prendre du recul. Il peut mettre en lien les lois et son propre système de valeurs. De ce fait, il serait capable de ne pas respecter une loi ou un ordre si ceux-ci lui paraissent contraires à son propre système de valeurs.	
Stade 5 : Contrat social L'individu est capable de s'engager vis-à-vis d'autres personnes. Il n'est plus aussi égoцентриque qu'il a pu l'être dans les stades précédents. Il s'inquiète désormais du confort de vie d'autrui.	Stade 6 : Principes éthiques universels Le développement moral de l'individu atteint son apogée quand l'individu respecte ses valeurs éthiques quoiqu'il advienne.

Kohlberg estime que l'individu a atteint le sommet de son développement moral s'il défend des valeurs, ses propres valeurs issues d'une réflexion au-delà de la loi. L'individu vit donc en accord avec ses principes et valeurs morales.

2.1.6 Développement de l'enfant et DVP ?

Après l'énumération de ces différents stades, il convient de faire des liens avec la pratique de la discussion à visée philosophique. Pour réussir à mener de manière convenable ou efficace, Tozzi (2012) mentionne l'importance de pouvoir se décentrer durant la phase de conceptualisation. Avec Piaget (1932), nous avons vu qu'il faut attendre certaines acquisitions cognitives pour être capable d'argumenter ou d'enrichir l'argumentation.

Selon les stades et niveaux qu'a défini Kohlberg (Hersh, 1979), il est possible de remarquer qu'il sera compliqué de pratiquer une discussion à visée philosophique si l'enfant est au niveau 1. En effet, ce dernier n'ayant pas intégré les principales règles sociales et étant très égocentrique, il sera difficile pour lui de pratiquer une activité démocratique comme une discussion. A partir du niveau 2, l'enfant comprend / prend conscience de sa place dans le groupe. Il est donc capable de ne plus penser uniquement en tant qu'individu mais également en tant que membre d'une micro-organisation. Sa perception des règles et de l'autorité ont changé elles aussi. Il est apte à prendre un peu de recul et de se forger une opinion sur les règles auxquelles il est confronté.

Dès lors, il est envisageable pour lui de participer à une discussion à visée philosophique. Il sera capable de comprendre les règles du contrat de communication et de les discuter au besoin. L'enfant sera également, cognitivement parlant, apte à prendre sa place dans le groupe classe comme individu mais également comme membre de la classe.

Selon Sasseville (2009), la pratique de la discussion à visée philosophique favorise également le développement de l'esprit critique chez l'enfant. En effet, au travers de la démarche de réflexion, celui-ci se retrouve confronté à ses propres opinions sur des sujets divers mais doit également les confronter à celles de ces pairs.

2.1.7 Les formations proposées

Tozzi (2012) s'interroge sur la formation nécessaire pour mener de telles activités. En effet, comme évoqué précédemment, la philosophie avec les enfants est une activité très récente et qui de plus ne figure pas au programme scolaire.

Par conséquent, il existe très peu de formation visant le développement de cette pratique. En Suisse, dans les cantons romands, on compte néanmoins quelques pistes pour les enseignants qui souhaiterait se former à cette pratique.

A Neuchâtel par exemple, les étudiants de HEP-BEJUNE pour la formation primaire ont une introduction à la discussion à visée philosophique dans le cadre d'une classe. Ils ont aussi l'occasion de tester cette pratique dans le cadre d'une unité de formation¹.

Une fois titulaire, ils ont aussi l'occasion de participer à des formations continues pour se former aux discussions à visée philosophique. Ces formations complémentaires et continues se donnent dans le cadre de la HEP-BEJUNE.

Dans le canton de Fribourg, les enseignants titulaires ont l'occasion de faire une formation spécifique à la philosophie avec les enfants et les adolescents.

Ce Certificat d'Etudes Avancées (CAS) en philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) est un diplôme d'études supérieures qui certifie les compétences fondamentales pour pratiquer la philosophie dans le cadre d'une classe.

Des formations apparaissent de plus en plus, réservées pour la majorité aux enseignants titulaires.

Dans le cas de la France, Tozzi (2012) estime que ce que ceux-ci vivront en formation pourra être réinvesti dans le contexte de la classe. Cette remarque peut sans doute être appliquée aux cas des étudiants suisses.

2.2 La discussion philosophique et le PER

Comme abordé dans le chapitre 3.1.2, la discussion à visée philosophique ne peut pas être considérée comme une discipline scolaire telle quelle. Elle n'est d'ailleurs pas une branche puisqu'elle ne figure pas à la grille-horaire des élèves neuchâtelois. Dès lors, il convient de se demander comment l'inscrire dans le curriculum des élèves et surtout dans le programme officiel en lien avec les objectifs du plan d'étude romand (PER).

Voici une liste non-exhaustive des domaines que la philosophie travaille, selon le PER et les auteurs précédemment cités.

Selon Tozzi (2002), la pratique de la philosophie avec des enfants développe/travaille les domaines suivants : les activités langagières et l'éducation à la citoyenneté. Elle développe

¹ UF32B, <http://www.hep-bejune.ch/intranet/etudiants/formation-primaire/evaluation-et-validation-des-uf-scf-hep3>

les habiletés cognitives telles que la pensée critique, l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation. La pratique de la philosophie permet également de développer le respect des règles de vies et aide à mettre en place des stratégies pour solutionner des problèmes.

Pour Lalanne (2009), la philosophie travaille différents objectifs selon les degrés dans lesquels elle est travaillée. Pour les degrés 5^eH à 7^eH, concernés par le présent travail, ces objectifs sont la maîtrise du langage oral, la réflexion sur ses propres représentations et la mobilisation de connaissances pour participer au débat.

En se référant au PER² (2006) et en groupant les items mentionnés par Lalanne et Tozzi, il ressort que la pratique de la philosophie en classe aborde les items suivants³ :

2.2.1 Le français :

- Au niveau de l'oral, dans l'item « *L1 24 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...* » avec les buts suivants :
 - o ...en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication.
 - o ...en s'adaptant aux réactions de l'auditoire.

Dans les textes à aborder au cours du cycle et de l'année, figure « le texte qui argumente » et le thème conseillé est un débat régulé. Dans ce cadre, il serait possible de mettre en place une discussion à visée philosophique.

2.2.2 La citoyenneté :

Aucun des buts de la citoyenneté n'est compatible avec une version orale des débats philosophiques. Cependant, si une préparation est faite en amont (traitement des textes), l'objectif suivant peut être abordé :

- « *SHS 23 — S'approprier, en situation, des outils didactiques pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales...* »
 - o ...en sélectionnant des ressources documentaires et en les associant de manière critique.

Il est intéressant de voir que, si Tozzi met un point d'honneur à développer l'éducation citoyenne, sa méthode ne rentre pas dans le PER telle quelle. Cependant, comme les

² Plan d'Etudes Romand : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>

³ Les items les plus importants sont mentionnés dans le texte. Le reste se situe en annexe.

objectifs peuvent être pris de manière assez ouvertes, il est possible d'imaginer que les ressources documentaires seraient les textes servant d'introduction à la discussion à visée philosophique. Dans ce contexte, la méthode Tozzi serait PER-compatible.

2.2.3 Les capacités transversales :

Selon le PER (2006), les capacités transversales⁴ regroupent cinq domaines d'activités que l'enseignant devrait aborder tout au long de l'année et qui devraient être enseignés à l'élève sa scolarité durant. Elles concernent des aptitudes fondamentales à la fois individuelles (stratégie d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive) et collectives (communication et collaboration).

Les différents objectifs des capacités transversales se retrouvent dans les objectifs mentionnés par Tozzi et Lalanne pour la discussion à visée philosophique (DVP).

Voici les items principaux, le reste se trouve en annexe.

- *Collaboration : Prise en compte de l'autre, Action dans le groupe*
- *Communication : Circulation de l'information*

Ces items, collectifs, doivent impérativement être travaillés en groupe. Le dispositif du débat philosophique peut donc convenir, de même que de nombreuses activités de collaboration.

- *Pensée créatrice : Développement de la pensée divergente*
- *Stratégie d'apprentissage : Développement d'une méthode heuristique*
- *Démarche réflexive : Elaborer une opinion personnelle, Décentration*

Les trois objectifs susmentionnés sont des objectifs individuels. Cependant, il envisageable de les développer à travers la pratique d'une activité collective comme la discussion à visée philosophique.

Pour terminer avec les capacités transversales, l'item qui est sans doute celui qui a le plus de chance de s'insérer dans des objectifs de pratique de la philosophie avec des enfants est la démarche réflexive. Il devrait travailler l'élaboration d'une opinion personnelle mais également la remise en question et la décentration. Ce sont les éléments mêmes qui sont nécessaires au bon fonctionnement d'un débat et d'un débat philosophique par la même occasion.

⁴ La liste complète des objectifs d'apprentissage et des liens avec la discussion à visée philosophique est en annexe : 8.1. p.50

Concernant la formation générale, je procède de la même manière. L'item le plus pertinent est présenté dans le corpus de texte et le reste figure en annexe.

La formation générale, qui bénéficie d'une période à l'horaire dans le canton de Neuchâtel, regroupe elle aussi cinq thématiques : « MITIC », « Santé et bien-être », « Choix et projet personnel », « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances ». Le but de la formation générale est d'apporter un complément éducatif aux élèves en plus des branches dites traditionnelles. Toujours dans la perspective de trouver un lien entre le PER et la discussion philosophique, voici l'item de formation générale qui comporte des objectifs ayant un lien avec le sujet du présent travail.

FG 25 - Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...

- *En participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion et en prenant position.*
- *en repérant des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles.*
- *en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président,...).*
- *en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique.*

L'item **FG-25** semble réunir les points essentiels recherchés pour pouvoir légitimer la pratique de la discussion à visée philosophique à l'école primaire.

L'objectif sur les rôles peut être rempli en pratiquant le conseil de classe mais également si on met en place la méthode de Tozzi.

A termes, la pratique de la DVP servira également aux élèves pour construire un système d'argumentation utile dans des débats argumentatifs en français ou débats démocratiques.

2.3 Instaurer des ateliers philos en classe : dans quel cadre ?

Selon Lalanne (2009) et Tozzi (2012), le cadre à instaurer va dépendre du dispositif choisi. Le point commun aux trois dispositifs évoqués précédemment est le maintien des règles de vie de la classe.

Concernant le déroulement strict de la séance, chacun d'eux à un « canevas » qui lui est propre.

Dans la méthode de Lipman, représentante du courant dit « philosophique », l'enseignant devrait faire deux à trois sessions d'une heure par semaine. Comme cité au chapitre 3.1.2, la séance comprend trois phases dont l'introduction est une lecture à haute voix d'un texte. Celle-ci est faite par l'enseignant ou l'élève en fonction du degré. L'enseignant apporte les explications nécessaires à la compréhension du texte. Dans la deuxième phase, il prend le rôle de secrétaire et note au tableau les réactions des élèves. Il consigne également les questions de ceux-ci et avec leur aide les place dans différentes catégories. Ainsi, ensemble, ils peuvent faire ressortir les questions qui auront le plus de chance d'être à visée philosophique. Ces questions seront donc traitées dans la phase de débat. Celle-ci peut-être supplée par un guide consignait les idées directrices. Celui-ci aura été rédigé au préalable par l'enseignant à l'aide du texte de base. Il lui permettra de donner un fil conducteur au débat.

Avec la méthode Lévine – AGSAS, la structure est bien plus libre. L'enseignant rappelle le cadre ainsi que les règles qui régissent la pratique d'un tel atelier. Il donne ensuite le thème de la séance et rappelle la durée du débat (dix minutes). Les élèves se gèrent ensuite seuls durant la phase de débat, se passant un micro ou un objet symbolique pour signifier leur tour de parole. Cet exercice de la démocratie se déroule sous les yeux de l'enseignant qui, bien qu'inactif dans la phase du débat, reste présent physiquement et surtout moralement pour des élèves qui n'oseraient pas se lancer. La présence de l'enseignant peut être alors rassurante.

La méthode Tozzi, prônant l'éducation citoyenne au travers de la philosophie, est peut-être la plus cadrée et cadrante pour les élèves. Chacun bénéficie d'un rôle précis au sein de l'atelier qui durera entre vingt et trente minutes pour des élèves du cycle 2. Les rôles sont connus de chacun des élèves et changés d'une séance à l'autre. L'enseignant peut à tout moment prendre l'un des rôles ou alors être un renfort pour l'un ou l'autre des postes. Une thématique est abordée sur une ou plusieurs séances et la connaissance des rôles de chacun permet une entrée rapide au cœur même du débat.

2.3.1 Pratiquer la philosophie en classe : Quels rôles pour les différentes parties ?

A nouveau, le rôle de chacun va dépendre du dispositif choisi.

Lalanne (2009) et Tozzi (2002) ont étudiés les pratiques de Lipman et sont arrivés aux conclusions suivantes

Le dispositif Lipman se déroule de manière suivante :

Un texte (issu du répertoire de Lipman⁵) est lu à la classe par l'enseignant ou les élèves selon le degré. L'enseignant recueille ensuite les réactions et les questions des élèves par rapport à ce texte. Il classe celles-ci et les élèves votent pour celles qui pourront être discutées.

L'auteur propose de faire des thèmes généraux pour classer les questions. De cette manière, les questions qui auraient un potentiel philosophique vont être mises en évidence.

L'enseignant, après avoir sélectionné une question suite au vote des élèves, la propose sous la forme d'un débat-discussion. Si nécessaire, l'enseignant peut créer (pour une leçon suivante) du matériel pour nourrir le débat. Par exemple : lors d'une discussion sur la réalité, faire un tableau pour les élèves sur ce qui est réel et ce qui ne l'est pas.

L'enseignant a donc un rôle important de meneur et de secrétaire dans l'activité.

Voici un tableau de synthèse, résumant les tâches de chacun des acteurs du dispositif Lipman.

Elèves	Enseignant
Eventuellement lire l'histoire de départ.	Lire l'histoire de départ.
Poser des questions suite à la lecture.	Répondre aux questions à propos du texte.
Lors du débat, construire sa propre opinion et l'exprimer.	Classer les questions des élèves dans différentes catégories.
Faire évoluer son argumentation en fonction des opinions des camarades.	Donner la question de base pour le dialogue. Pendant le dialogue, l'enseignant joue le rôle de médiateur et de régulateur. Il gère la séance et les interventions.

Chez Lévine et les ateliers AGSAS, la répartition des tâches se passent comme suit :

A l'inverse des séances « lipmaniennes » où l'enseignant a une place prépondérante, dans ce dispositif-ci l'enseignant va s'effacer pendant la phase de débat.

Il commence par énoncer les règles à respecter lors du débat puis le thème du jour et il indique la durée du débat, de manière générale dix minutes. Il peut ensuite donner un micro

⁵ Lipman a écrit une collection d'ouvrages à utiliser lors de séances de philosophie avec des enfants. Ils sont adaptés à tous les âges, de six à seize ans.

ou un objet symbolique qui servira de bâton de parole pour que les élèves gèrent les tours de parole. Ensuite, l'enseignant se retire et laisse les enfants en débat libre pendant le temps annoncé. Il reste cependant présent comme garant d'un certain cadre et être une présence rassurante pour les élèves. Ceux-ci peuvent donc débattre en toute tranquillité et en respectant la pensée de chacun de leurs camarades.

Les élèves sont ensuite invités par l'enseignant à discuter de l'expérience qu'ils viennent de vivre et évoquer ce qu'ils ont ressenti au cours de ces dix minutes. Ces séances, en plus de développer la pensée, aide à créer des interactions dans le groupe.

Voici un tableau de synthèse, résumant les tâches de chacun des acteurs du dispositif Lévine-AGSAS.

Elèves	Enseignant
Réfléchir à la manière dont il va intervenir dans le débat.	Rappeler le cadre ainsi que les règles spécifiques au débat.
Se positionner par rapport au groupe sans la présence d'un médiateur adulte.	Donner le thème de départ.
Oser exprimer ses opinions et les confronter à celles des autres.	Assurer un cadre sans pour autant s'immiscer dans le débat.

Pour Michel Tozzi, les tâches sont réparties selon le schéma suivant :

Il est donc préférable de faire l'activité en demi-groupe.

La forme de son dispositif en est d'ailleurs inspirée. Les rôles qu'ils distribuent sont les suivants :

Un président : il gère les tours de parole (à l'aide du micro ou d'un objet symbolique) et le temps. Il est le garant du cadre et se doit d'être impartial. Il ne participe pas réellement au débat puisqu'il ne donne pas son opinion cependant son rôle est le principal.

Un reformulateur : Après deux ou trois prises de paroles, il réexplique au groupe ce qui a été dit en étant le plus clair possible. Il se doit de redonner uniquement le message de ses camarades sans sa propre opinion. Son rôle nécessite une écoute active et une concentration lors des phases de discussion.

Un synthétiseur : Au terme de la discussion, il rend compte des notions abordées, des questions traitées et des réponses que le groupe a apportées. Durant le débat, il prend

des notes ou dans les petits degrés, fait des dessins pour synthétiser les propos de ses camarades.

Les discutants : Ils débattent du sujet à tour de rôles et argumentent leurs propos. Ils réagissent en fonction des opinions de leurs camarades.

L'enseignant : Avant tout, il est chargé d'ouvrir et de clôturer les séances. Il annonce le thème et donne la question de départ. Il est le garant du cadre et aide le président au niveau du temps. Il peut également seconder le reformulateur.

Voici un tableau de synthèse, résumant les tâches de chacun des acteurs du dispositif Tozzi.

Elèves	Enseignant
<u>Plusieurs rôles :</u> Président : anime la séance et gère les tours de paroles. Reformulateur : Après deux ou trois interventions des discutants, il reformule, avec ses propres mots, ce qui a été dit. Discutants : Les élèves de la classe qui participent au débat.	Donne le thème de départ. Reste en retrait de la phase de débat mais est présent pour d'éventuelles relances. Seconde le reformulateur.

3 Problématique

Après une réflexion par le biais de mes lectures, j'ai pu dégager certaines interrogations importantes, telles que l'importance de l'âge et du développement cognitif dans l'argumentation de l'enfant. Mais aussi sur l'insertion de la discussion à visée philosophique au sein du programme scolaire, surtout en cherchant des liens avec le PER mis en vigueur depuis peu.

Mes interrogations me mènent, en partie, sur le chemin de la formation nécessaire aux enseignants pour mener des débats philosophiques en classe et les manières dont ceux-ci peuvent être amenés par les enseignants.

Certains éléments du cadre théorique servent à différencier les différents dispositifs de débats (à courant philosophique, psychologique ou encore à l'éducation citoyenne) et donc la manière de les mettre en place. Il sera intéressant de voir lequel sera le plus pertinent ou du moins le plus applicable à une utilisation en classe, pour un enseignant qui n'aurait pas encore pratiqué la philosophie avec des enfants.

J'ai pu constater, grâce à mes recherches, que bien qu'il soit possible de définir la discussion à visée philosophique, elle reste soumise aux aléas des dispositifs qui l'entourent. Les trois modèles présentés permettent de la mener de manière différente, en fonction des aboutissements souhaités et des objectifs visés pour l'enfant.

J'ai également remarqué que mon cadre théorique traite de la « forme » des débats, qu'il s'agisse de l'organisation spatio-temporelle ou encore des matériaux à utiliser. Il me semble nécessaire d'orienter mon travail vers ce que l'on pourrait appeler l'opérationnalisation, c'est-à-dire de comprendre quels sont les apports réels de tels débats au sein d'une classe. J'aimerais comparer ces effets sur deux plans : c'est-à-dire l'enseignant, au niveau de sa propre pratique et surtout en tant que « non-pratiquant » qui ne pratiquerait pas la philosophie de manière régulière ou officielle en classe. Mais aussi sur l'insertion de la pratique de la discussion à visée philosophique dans le cadre de la classe, au niveau de l'horaire. J'expliquerai dans la méthodologie (cf. 5.1) pourquoi je me situe principalement au niveau de l'enseignant et moins au niveau de l'élève.

En prenant en compte tous ces paramètres, je suis arrivée à la question de recherche se définissant sur la problématique suivante:

« La mise en place de discussion à visée philosophique est-elle réellement novatrice ou déjà suggérée dans la pratique enseignante ? »

3.1 Hypothèses

Voici mes hypothèses de départ :

- La plupart des enseignants ne connaissent pas la DVP ou les dispositifs qui l'accompagnent. De plus, souvent, en raison de mauvais souvenirs avec la philosophie, ils sont réticents à s'intéresser à cette pratique.
- La majorité des enseignants pratiquent la DVP sans le savoir. Qu'il s'agisse de sa forme initiale ou d'une autre forme de discussion argumentée, type conseil de classe ou autre.

Ma première hypothèse s'appuie sur le fait que la discussion à visée philosophique est une pratique assez récente. Peu d'enseignants y seraient donc formés. Il sera intéressant de voir si cet argument suffit à ne pas la pratiquer. Je m'appuie également sur les échos des enseignants rencontrés au détour des stages. Le plus souvent, lorsque j'ai évoqué le sujet du présent mémoire, les réactions étaient pour le moins hostiles au terme « philosophie ».

Enfin, ma deuxième hypothèse est sans doute celle qui sera la plus intéressante, selon moi, à vérifier. Beaucoup de personnes ont des *a priori* en vers la philosophie. Cependant, je suis persuadée, expériences vécues à l'appui, qu'une majorité des enseignants pratiquent des formes de DVP dans leur pratique professionnelle. Du moins, des activités qui poursuivent les mêmes objectifs.

3.2 Objectifs

Ainsi, grâce à ma question de recherche et mes hypothèses, je peux me fixer les objectifs suivants :

Au niveau des enseignants :

- Identifier les représentations qu'ont les enseignants de la discussion à visée philosophique grâce aux entretiens préalables.
- Percevoir un changement dans leurs représentations de cette discipline suite à la mise en place de la méthodologie grâce à l'entretien croisé.
- Confronter les pratiques habituelles des enseignantes et les contraintes de la DVP.

4 Méthodologie

4.1 Présentation

Afin de répondre à ma question de recherche et à mes objectifs, j'ai mis en place un outil didactique servant à mener des discussions à visée philosophique s'inspirant de deux ouvrages⁶ et permettant à un enseignant sans formation particulière à la philosophie et à la philosophie avec des enfants.. L'outil sera accompagné d'un questionnaire concernant son intérêt et son usage. J'ai mené un entretien semi-directif avec chacun des enseignants avant de leur présenter le guide. L'entretien traitait trois thèmes principaux :

- Le rapport à la philosophie de l'enseignant
- Ses connaissances sur la discussion à visée philosophique et son cadre
- Le lien entre cette pratique et le PER

Ensuite, j'ai présenté l'outil didactique aux enseignants et leur ai posé quelques questions sur celui-ci et sa future utilisation dans leur contexte classe.

Au terme de la séquence de trois discussions, les trois enseignants ont été invités à se rencontrer pour partager leurs expériences et leur ressenti par rapport à la mise en place de cette activité. Je me suis servie d'un questionnaire unique pour mener l'entretien durant lequel les trois intervenants ont pu partager leurs points de vue.

⁶ Les « Goûters Philosophie » et les « Philozenfants » cf. Bibliographie.

4.2 Planification

Ma planification est la suivante :

- Phase de mise en place : Avant la mise en place des enseignants, rencontre avec les enseignants et entretiens semi-directifs avec chacun d'eux. Le but est de mettre en place les conditions dans lesquelles se déroulera ma séquence. Je leur présente l'outil didactique et leur soumetts le premier questionnaire.
- Semaine 1 : Introduction de la méthodologie et déroulement de la première discussion à visée philosophique dans les classes.
- Semaine 2 : Mise en place de la seconde discussion à visée philosophique dans les classes test.
- Semaine 3 : Mise en place de la dernière discussion.
Réunion avec le trois enseignantes pour confronter leur vécu de la séquence.
- Semaine 4 : Analyse des données : entretiens et questionnaires.

4.3 Entretiens préalables

Les entretiens préalables ont pour objectif principal de me donner les premières impressions des enseignantes sur l'outil didactique mis en place et aussi les questionner sur leur relation personnelle à la philosophie.

Le second intérêt de ces entretiens était de savoir si les enseignants étaient, *a priori*, en confiance pour réaliser ce type d'activité.

Les entretiens ont duré une vingtaine de minutes en moyenne et ont été enregistrés au dictaphone dans l'optique d'être retranscrits en annexe de ce mémoire.

4.4 Entretien de bilan : entretien croisé

A contrario des entretiens préalables, l'entretien de bilan ne s'est pas déroulé de manière individuelle. J'ai pris le parti de réunir les trois enseignantes pour un même entretien. Le but principal était de pouvoir les interroger sur leurs pratiques, au terme de la séquence mais aussi qu'elles puissent partager leurs impressions. Un même questionnaire fût donc utilisé pour mener l'entretien au cours duquel les trois intervenantes ont confronté leurs expériences.

4.5 Public, classes

Pour choisir les classes, j'ai commencé par sélectionner un degré. Le choix du degré n'était pas anodin. J'ai pris le degré 5^e-7^e HarmoS pour les différentes possibilités de transversalité au niveau des branches (français, citoyenneté) mais aussi, très honnêtement, par intérêt puisque suite à un choix de filière 5-8, je serai amenée à fréquenter ces degrés pendant la troisième année et pourrai ainsi tester ma propre séquence en stage 3.1.

Pour faciliter ensuite les comparaisons, je me suis restreinte sur un seul degré, le degré 6^e HarmoS. Ce choix s'est fait suite aux différentes réponses favorables obtenues pour la mise en place de la méthodologie dans les classes.

Au final, trois enseignantes ont accepté de mener la séquence proposée. Le panel d'élèves est assez représentatif pour pouvoir représenter, même à une si faible échelle, la plupart des classes du canton. En effet, selon les critères suivants, les classes test étaient assez représentatives.

Premièrement, d'un point de vue géographique : les trois classes ont réunis trois environnements différents. La ville avec la classe de la Chaux-de-Fonds, la « campagne » avec la classe du Val-de-Travers et le village pour la classe du Littoral.

Un deuxième aspect important est la multiculturalité. A nouveau, grâce à des lieux différents, les classes étaient assez représentatives du type d'élève qu'un enseignant peut avoir actuellement dans sa classe. Tous les degrés socio-culturels étaient plus ou moins représentés sur l'ensemble des trois classes.

4.6 Présentation de l'outil didactique

Bien que contraire aux différents principes de pédagogie actuel, cet outil didactique a été créé clé en main. Le but premier était de pouvoir donner une chance à des enseignants sans formation spécifique à la philosophie et encore moins à la philosophie avec des enfants de mener des discussions à visée philosophique en classe. La forme de l'outil didactique a donc été réfléchi pour être le plus utile possible, regroupant toutes les informations nécessaires aux enseignants. Pour mettre en place cela, je me suis basée sur les données recueillies lors des lectures effectuées pour la construction du cadre théorique. De cette manière, je pouvais également argumenter le choix du l'une ou l'autre façon de procéder.

Pour créer ce guide, je me suis inspirée des canevas utilisés à la HEP-BEJUNE pour la préparation d'activités et de séquences mais aussi du matériel de classe *EOLE*.

Ce matériel, utilisé pour des leçons d'ouvertures aux langues, a été créé pour sous une forme assez visuelle. Chaque activité est présentée puis le déroulement est expliqué pas à pas avant d'être résumé dans un tableau de synthèse. J'ai cherché à retranscrire cet esprit dans l'outil didactique. Chaque étape est décrite de manière globale puis les grandes lignes et les points importants de l'activité sont à nouveau annoncés dans le tableau récapitulatif.

Je sais d'expériences, pour y avoir été souvent confrontée, que la philosophie à tendance à créer de vives réactions chez les personnes qui ne l'ont pas pratiqué ou peu pratiqué. Les souvenirs sont souvent douloureux. Bien que les enseignantes qui m'ai donné leur accord aient compris le thème du mémoire et donc de la séquence mise en place, je ne voulais pas les confronter à une mise en place trop conséquente ou trop invasive. Un souci de transparence m'a donc vite inquiété.

J'ai donc mis en place un outil didactique le plus clair et le plus pratique possible pour tenter de dédramatiser la discussion à visée philosophique.

Voici une présentation sommaire du dit guide, qui figure en annexe.

Dans un premier temps, le contexte et le but sont expliqués aux enseignantes : pourquoi une telle séquence, les inspirations de Lipman et Tozzi.

Viennent ensuite les objectifs. Ceux-ci sont mis en lien avec le PER, pour valider en quelque sorte la mise en place de cette pratique. Cette partie est suivie des tâches des élèves et de l'enseignante, de manière globale pour l'ensemble de la séquence.

Les rôles que les élèves devront prendre sont également présentés de manière détaillée.

La suite du guide se centre sur le déroulement des séances. Il est réparti sur quatre phases :

- une phase préparatoire pour expliquer aux élèves la mise en place de la séquence et les rôles qu'ils devront investir.
- le déroulement de la semaine 1, puis 2 et finalement de la semaine 3.

Chacune de trois semaines de débats est présentée de la même manière : une phase de texte dans laquelle le déroulement de la séance est expliqué étape par étape. Ensuite, un tableau de synthèse pour résumer la séance, timing indicatif à l'appui.

En annexes de l'outil didactique se trouvent les règles du contrat de communication, qui sont photocopiables ou simplement explicables par l'enseignante. Il y a également le texte à lire pendant la séance n°1, avec commentaires et texte explicatif.

Pour aider les enseignantes dans la préparation des discussions à visée philosophique ou dans le déroulement de celle-ci, une autre annexe regroupe une série de questions issue

d'un ouvrage des « *Philozenfants* ». Ce sont des suggestions pour les enseignantes mais aussi une ressource en cas de discussion qui tournerait en rond.

Pour faciliter un peu plus l'accès à cet outil didactique, je le parcoure avec chaque enseignante lors du premier entretien, pour répondre à toutes questions.

5 Résultats de la recherche

5.1 Analyse de données recueillies

L'outil didactique a été mis en place dans trois classes différentes et donc par trois enseignantes.

Pour tenter de répondre à ma question de recherche et surtout analyser les données, je procéderai de la manière suivante :

Tout d'abord, une analyse des entretiens préalables effectués avec chacune des enseignantes. Ensuite, je vais mettre en lien les résultats obtenus avec l'entretien croisé.

Dans un deuxième temps, je me pencherai sur l'outil didactique mis en place. Je chercherai à voir quels en sont les points forts, les points faibles et les remédiations à y apporter.

5.1.1 Entretiens individuels

J'ai rencontré les trois enseignantes de manière individuelle une semaine environ avant qu'elles ne mettent en place la séquence dans leur classe respective.

Au cours de ces entretiens, j'ai souhaité aborder trois thèmes principaux :

- la relation à la philosophie
- le cadre de la discussion à visée philosophique et le PER
- l'outil didactique que j'ai créé

J'ai décidé d'analyser les entretiens de deux manières :

La première est une analyse des entretiens les uns après les autres. A travers celle-ci, j'espère pouvoir dégager les aspects récurrents des trois entretiens. Cette analyse m'aidera également à faire ressortir les différentes idées des enseignantes et de voir si celles-ci changent à la suite de la mise en place de la séquence.

La deuxième manière d'analyser les entretiens sera une analyse comparative des propos des trois intervenantes. Grâce à celle-ci, j'aimerai pouvoir dégager des propos qui m'aideraient à répondre à mes hypothèses de départs.

5.1.2 Entretien de la première intervenante

Au terme de ce premier entretien individuel, j'ai pu remarquer les éléments suivants :

Cette enseignante est une ex-étudiante de la HEP. Elle a donc connue la discussion à visée philosophique au travers des cours dispensés à ce sujet mais aussi suite à ses propres recherches sur le sujet. Elle l'a étudié dans le cadre de son mémoire professionnel en le mettant en corrélation avec la discussion argumentative en français.

J'ai pu constater que les informations qu'elle avait à ce sujet l'on influencé d'une manière certaine dans les réponses données, notamment au niveau des liens à faire avec le PER.

« Je pense que cela fait travailler la communication entre eux, le respect du tour de parole et aussi l'argumentation. Ce qui est important pour les élèves ce n'est pas de dire « Oui j'aime bien ce livre » mais d'expliquer pourquoi et de développer une pensée et des arguments. »

Enseignante n°1, Question 19, Entretien Préalable (E1/Q19/EP)⁷

Elle est aussi la seule enseignante du panel qui pratique de manière régulière la discussion en classe. Cette discussion n'est pas forcément à visée philosophique, comme elle le dit elle-même dans son entretien. (Cf. question 10). Néanmoins, il s'agit de parler de manière régulière avec les élèves sur des sujets qui les touchent. J'ai constaté que ce lien vécu était quelque chose qui était très important pour les trois intervenantes c'est pourquoi j'y reviendrai après.

5.1.3 Entretien de la seconde intervenante

En menant ce second entretien, j'ai tout d'abord remarqué une similitude entre cette enseignante et la première. Cette similitude se situe dans leur formation pédagogique. Toutes deux issues de la HEP, elles ont eu / devraient avoir eu le même bagage en terme de formation au niveau de la discussion à visée philosophique. Cependant, l'une d'elle (l'enseignante n°1) a étoffé celui-ci en menant un travail de mémoire à ce sujet et a donc potentiellement plus de connaissance à ce sujet. J'ai remarqué que cette deuxième intervenante se sentait un peu démunie face à la séquence à mener. Au travers de ses propos, j'ai eu l'impression que le terme de discussion à visée philosophique l'inquiétait beaucoup :

« Le terme « philosophie » fait tout de suite penser à quelque chose de pompeux et je m'imaginais mal arriver en classe pour présenter ça à mes

⁷ Pour alléger le texte, le code suivant sera utilisé pour noter les citations : le numéro de l'enseignante, suivi du numéro de la question et de l'abréviation de l'entretien (préalable ou croisé).

élèves. »

E2/Q6/EP

Il était donc important de rassurer cette enseignante en lui présentant l'outil didactique et en lui montrant que le but n'était pas de faire un cours *ex cathedra* de philosophie mais d'amener cette discipline au niveau des élèves.

5.1.4 Entretien de la troisième intervenante

Dernière enseignante du panel, cette dame était également la plus âgée. En terme de formation, c'est la seule qui n'est pas issue de la HEP. Dès lors, il est intéressant de se demander si son approche de la discussion à visée philosophique est différente, de même que son passif avec la philosophie.

Durant cet entretien, j'ai appris que cette personne avait eu des cours de philosophie dans le cadre de l'école normale. Cependant, il semble que les cours dispensés actuellement à la HEP-BEJUNE ne soient pas du tout dans la même mouvance. Pour reprendre ses propos, la discipline était basée sur la philosophie classique, à l'inverse de la formation actuelle.

« Oui, très historique en fait. Par rapport aux grands philosophes, à l'histoire. A l'émergence de la philosophie etc. »

E3/Q9/EP

Avant même de commencer la séquence, il semblait donc que le bagage des enseignantes du panel choisi ne soit pas équivalent. L'enseignante n°1 et l'enseignante n°2 ont eu une introduction à la discussion à visée philosophique dans le cadre de la HEP. L'enseignante a complété cette petite formation par un travail de recherche dans le cadre du mémoire professionnel. L'enseignante n°3 quant à elle, a bénéficié de cours plus classiques sur l'histoire de la philosophie. Il semble d'ailleurs que cette formation l'a marqué de manière néfaste :

« Je ne dirai pas la philosophie en tant que telle. Je dirai plutôt de façon détournée, ça s'apparente totalement à de la philosophie sans pour autant en avoir le titre. J'ai un peu de peine avec ce terme de philosophie. »

E3/Q10/EP

En menant l'entretien avec l'enseignante n°3, ce qui est le plus frappant est son insistance pour développer l'esprit critique de ses élèves. Au fur et à mesure de l'entretien, j'ai réalisé

que cette notion revenait sans cesse. De même que celle de projet de l'enfant. A travers ce deuxième concept, elle souhaite exprimer l'importance du lien au vécu de l'élève, notamment au travers d'expression telles que « partir du projet de l'enfant » etc. Je constaterai plus tard que cet élément essentiel aura manqué dans l'outil didactique.

Le deuxième concept évoqué, l'esprit critique est important à mentionner. Je l'introduirai par la constatation suivante : cette intervenante a eu beaucoup de mal à situer la discussion à visée philosophique au niveau des objectifs du PER. Néanmoins, au travers de l'esprit critique qu'elle mentionne à de nombreuses reprises, il est intéressant de faire un lien avec les objectifs de citoyenneté. (cf. chapitre 2.2.2)

Au niveau du PER, l'objectif est mentionné comme suit :

- « SHS 23 — *S'approprier, en situation, des outils didactiques pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales...* »
 - o ...en sélectionnant des ressources documentaires et en les associant de **manière critique**.

Il est intéressant de noter qu'elle est la seule enseignante à mentionner, bien que sans le savoir, cet item du PER dans le cadre de nos entretiens individuels.

La discussion à visée philosophique peut donc être pour cette enseignante un moyen de développer l'esprit critique qui lui tient tant à cœur.

5.1.5 Thèmes récurrents

Après avoir analysé chaque entretien de manière verticale et individuelle, je vais me concentrer sur les thèmes récurrents entre les réponses des intervenantes.

Le tableau suivant mettra en opposition les thèmes les plus présents et les interventions des enseignantes à ce sujet. Le tout sera étoffé par des citations extraites des divers entretiens.

Thème	Les situations doivent avoir un lien avec l'élève.
Enseignante n°1 Q15/EP	« C'est difficile de lancer des élèves à froid, selon moi. Ils ont besoin d'avoir vécu, de pouvoir faire des liens avec quelque chose de concrets. »
Enseignante n°2 Q8/EP	« Il faut veiller à ce que les thèmes touchent les élèves et soient concernés par les questions posées. »
Enseignante n°3	« Je pars surtout du projet d'un élève qui viendrait un matin avec une demande spéciale ou un besoin particulier... »

Q5/EP	
-------	--

Le lien entre le vécu de l'élève était le premier thème abordé puisque celui qui apparaissait le plus, déjà au moment des entretiens individuels. Que ce soit pour les questions par rapport aux habitudes de l'enseignante (pour l'intervenante n°1) et sa pratique de la discussion à visée philosophique ou alors par rapport à leurs connaissances théoriques sur celle-ci (intervenantes 2 et 3).

Une autre opinion commune entre les trois enseignantes est apparue au moment de la question du lien entre l'âge des élèves et la possibilité de les faire philosopher.

Thème	L'âge des élèves et la capacité à philosopher
Enseignante n°1 Q13/EP	<i>« Je ne pense pas que cela soit par rapport à l'âge mais par rapport au thème. Il faut pouvoir adapter les thèmes aux enfants, il y a toujours des discussions qui les touchent plus. »</i>
Enseignante n°2 Q8/EP	<i>« Certainement une question d'adapter l'âge des élèves au thème. Il faut veiller à ce que les thèmes touchent les élèves et soient concernés par les questions posées. Ensuite, un travail sur le vocabulaire peut-être utile. »</i>
Enseignante n°3 Q13/EP	<i>« Ah non non. Je pense que ça peut être des élèves d'école enfantine, mais il faut rester à leur niveau. Il faut adapter ou orienter, réorienter la discussion selon la trajectoire qu'elle prend ou selon l'âge des enfants. »</i>

Toutes les enseignantes s'accordent donc sur le fait que l'âge des élèves n'influencent pas le fait de philosopher, et ce au détriment des théories de Piaget ou Kohlberg.

Cependant, pour elles, il est important de veiller au choix du thème. Il semble une fois encore que le lien avec l'élève soit un élément essentiel dans une discussion à visée philosophique.

Quand nous avons abordé le thème de la disposition spatiale pour mener une DVP, les trois enseignantes n'étaient pas du même avis sur la manière de mettre en place les choses. La question leur a été posée avant de leur présenter l'outil didactique, pour ne pas induire leurs réponses.

Thème	Le cadre spatio-temporel
Enseignante n°1 Q18/EP	<i>« Il n'y a pas d'organisation précise, ni de rituel. On se retrouve généralement au coin lecture. Les enfants sont assis en cercle. L'enfant demandeur s'exprime et je laisse en priorité les élèves répondre. Ils ont généralement d'excellentes idées de réponse. »</i>
Enseignante n°2 Q10/EP	<i>« Comme les discussions que nous faisons habituellement se font en classe entière, je dirai en suivant le même schéma. Mes élèves ont l'habitude de suivre les règles de vie lors des discussions, cela ne devrait donc pas poser de problème. »</i>
Enseignante n°3 Q14/EP	<i>« Déjà, je vois la chose en demi-classe plutôt qu'en classe complète, ce qui permettrait un meilleur échange entre les enfants. »</i>

Les trois enseignantes avaient donc chacune leur idée sur la manière de mener les DVP, ce qui a créé quelques surprises à la lecture du guide et ces recommandations/prescriptions pour le cadre des discussions. J'aborderai cette partie dans l'analyse de l'entretien croisé.

J'ai également noté des différences entre les pratiques des trois enseignantes. Les enseignantes n°1 et 3 pratiquent le conseil de classe. Dès lors, il est possible d'imaginer que leurs élèves sont plus familiarisés avec les règles du contrat de communication et les rôles (issus de Tozzi) présentés dans l'outil didactique.

Le fait de pratiquer de manière une activité de coopération et démocratique comme le conseil de classe a peut-être facilité la mise en place de la DVP, du fait que les élèves soient habitués à s'écouter.

5.1.6 Entretien croisés

Durant l'entretien croisé, les trois enseignantes avaient le même questionnaire. Elles pouvaient donc comparer leurs réponses en s'appuyant sur la pratique vécue en classe. Voici quelques-uns des commentaires qui sont ressortis à de nombreuses reprises durant cet entretien.

Tout d'abord, au terme de cette série de trois discussions, les trois enseignantes se sont accordées sur l'aspect prescriptif voir contraignant de l'outil didactique. Bien qu'il ait pu être une ressource pour certaines, dans sa fonction clé en main, il a aussi limité une des

enseignantes, qui n'a pas l'habitude de travailler avec le support d'un texte. Une exception ne fait pas la règle mais il semble que son avis ait été partagé par les deux autres enseignantes avec l'argument suivant :

« Les élèves ont l'habitude de parler des questions existentielles ou de l'actualité et là il a fallu partir d'un texte. Les enfants se sont peut-être moins sentis impliqués ou moins concernés que si c'était une situation qui était vécue par un de leur camarade. »

E1/Q2/EC

Il semble que les enfants ne se soient pas réellement sentis concernés par le texte et son contenu. Pourtant, ce dernier était issu d'un ouvrage de philosophie pour enfants. Il est donc difficile de généraliser les situations.

Un deuxième aspect intéressant abordé durant cet entretien est le thème de la formation. Si les enseignantes devaient donner une suite à cette séquence, le feraient-elles, de quelle manière ? Envisageraient-elles des formations continues ?

« Cependant, pour rester tout à fait sincère, je pense qu'on nous en demande bien assez en termes de formation avec le PER, la formation générale etc. et donc ce n'est pas vraiment la première formation que je ferais. »

E3/Q8/EC

Aucune des enseignantes du panel ne suivrait une formation continue sur le thème de la discussion à visée philosophique à la suite de cette séquence. Que ce soit à défaut d'intérêt ou par ce qu'elles n'en ressentent pas le besoin, il ne semblerait pas qu'elles soient prêtes à franchir le pas de se former à cette pratique. Cependant, lorsque j'ai posé la question d'une éventuelle suite, toutes se sont dites capables de reproduire ce type de séquence, parfois moyennant l'utilisation du guide comme référence de base en parallèle d'autres ouvrages. Tout espoir de voir des enseignants se former à la discussion à visée philosophique n'est donc pas perdu, cependant, pour les enseignantes concernées, cela n'est pas le cas.

Pour conclure l'analyse des entretiens et en reprenant mes hypothèses de départ,

- La plupart des enseignants ne connaissent pas la DVP ou les dispositifs qui l'accompagnent. De plus, souvent, en raison de mauvais souvenirs avec la philosophie, ils sont réticents à s'intéresser à cette pratique.
- La majorité des enseignants pratiquent la DVP sans le savoir. Qu'il s'agisse de sa forme initiale ou d'une autre forme de discussion argumentée, type conseil de classe ou autre.

Et à la lumière des différents entretiens réalisés, je constate les faits suivants :

- Les enseignantes ont réussi à mener la séquence sans connaissance ou formation spécifique préalable et, à la suite de l'entretien croisé, aucune n'exprime l'envie ou le besoin de suivre une formation continue dans ce domaine. Les recherches effectuées et ce résultat me permettent de dire que, moyennant une préparation préalable, tous les enseignants devraient être capables de mener une discussion à visée philosophique avec des élèves.
- Les enseignantes rencontrées semblent avoir compris l'intérêt d'une telle pratique dans leur classe. Cependant, ce résultat est peut-être biaisé par le fait qu'elles pratiquaient toutes une activité ayant des objectifs similaires à ceux de la DVP, que ce soit le conseil de classe ou les discussions argumentées. Un point intéressant est que, selon elles, l'âge des élèves et la qualité d'une discussion ne peuvent être en aucun cas mis en corrélation. Cette constatation s'oppose aux éléments découverts lors de mes recherches, notamment les stades évoqués par Piaget ou Kohlberg.
- Toutes les enseignantes rencontrées pratiquaient, à leur manière, la discussion à visée philosophique en classe avant l'introduction de la séquence. Que ce soit au travers du conseil de classe pour les enseignantes n° 1 ou 3 ou alors les discussions parlant d'actualité pour les trois intervenantes. Il semblerait donc, pour ces trois personnes en tous cas, que les objectifs visés par la DVP soient atteints par d'autres activités.

5.2 Critique de l'outil didactique

De manière globale, et grâce aux réactions des enseignantes, je constate que l'outil didactique proposé était adéquat dans la forme proposée. Grâce à lui, les trois enseignantes ont réussi à mener les trois discussions à visée philosophique, ce qui est une réussite en soi dans la mise en place de cet outil didactique. Je ne peux cependant pas me contenter de ce critère pour estimer la méthodologie comme acquise. Voici donc une analyse de l'outil didactique, sous différents paramètres et étoffé avec certains arguments issus des entretiens me permettant de mieux comprendre les enjeux de la mise en place de cet outil didactique dans des classes.

Pour rappel, l'outil didactique a été testé dans trois classes de 6^e HarmoS, dont les enseignantes ont des relations différentes à la philosophie. Les connaissances préalables des intervenantes, de mêmes que le nombre d'année d'expérience sont des facteurs qui ont pu influencer la manière de mener les différentes discussions. Afin de ne pas avoir à gérer ces paramètres, difficilement quantifiable et peu représentatif sur ce panel très réduit, j'ai

choisi de me baser surtout sur le ressenti des enseignantes concernant les discussions vécues en classe. J'ai cherché à savoir si leur avis avait changé d'un entretien à l'autre et connaître leur impression générale sur l'outil didactique proposé.

5.2.1 Critique de l'outil didactique dans les entretiens préalables

Pour chacune des intervenantes, une rencontre était organisée environ une semaine avant la mise en place concrète de la séquence. Durant cet entretien, je réalisais le premier entretien (individuel) et présentais le guide aux enseignantes. De cette manière, nous pouvions le parcourir ensemble et elles pouvaient, si besoin, me poser des questions.

J'ai choisi sciemment de ne pas présenter le guide avant l'entretien. Le but était de récolter les réactions à chaud des enseignantes et que celles-ci ne puissent consulter personne externe si elles avaient l'une ou l'autre question au sujet du dit guide. Cette procédure s'est avérée utile car les enseignantes se sont permis de faire des commentaires qu'elles n'auraient peut-être pas fait autrement.

L'enseignante n°2 a, par exemple, osé me dire qu'elle ne percevait pas la finalité de cette séquence.

« Je mets « moyennement » parce que j'ai encore de la peine à percevoir la finalité de tout cela et surtout jusqu'où je peux aller avec mes élèves. »

E2/Q14/EP

L'échelle de satisfaction était un bon moyen d'estimer l'impression des enseignantes avant le début de la séquence. Cela, en plus des questions par rapport aux doutes et réticences m'a grandement aidé à percevoir l'état d'esprit des enseignantes à l'aube du lancement de ma séquence.

Pour illustrer mes propos précédents et en lien avec la question 4a du guide d'entretien préalable, voici les réactions des intervenantes, réunies sur une seule échelle de satisfaction.

Enseignante n°1 :	Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
Enseignante n°2 :	Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
Enseignante n°3 :	Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout

Je constate donc que si toutes les enseignantes se disent tout à fait satisfaites de l'outil présenter avant de l'essayer, l'enseignante n°2 émet quelques réserves. Celles-ci sont dues au fait qu'elle ne perçoit pas la finalité de la séquence. Elle dit ne pas savoir réellement où amener ces élèves. Cette remarque est importante car elle me donne une indication sur la construction de l'outil méthodologique.

Le plus à relever durant ces entretiens individuels, est la notion de projet à long terme. Bien qu'elles ne se soient pas encore rencontrées, les enseignantes n°1 et 3 ont mentionnées l'intérêt de créer le même type de projet mais dont la mise en place serait faite sur une année. Ce thème sera d'ailleurs abordé une nouvelle fois dans l'entretien croisé.

« Il serait intéressant de mettre cela en place en début d'année pour instaurer cette pratique de manière régulière dans une classe. »

E3/Q21/EP

« Je pense que vous pourriez l'étoffer, peut-être créer un guide qui serait utilisable sur une année. »

E1/Q24/EP

En entendant ces deux commentaires, j'ai pensé qu'il y avait un réel intérêt de ces enseignantes à avoir des ressources pour mener des discussions à visée philosophique. Cette idée sera très vite mise à mal, du moins en doute, lors de l'entretien croisé, lorsque nous aborderons le thème des formations continues et d'une éventuelle suite à donner à cette séquence.

5.2.2 Critique de l'outil didactique dans l'entretien croisé

Au terme de la séquence, j'ai réuni les trois intervenantes pour un seul et même entretien. Le but étant de comparer leurs expériences et leurs impressions sur la séquence menée et l'outil didactique.

Cet entretien m'a également permis de constater si leurs opinions respectives à son propos avaient changées.

Durant cette rencontre, la principale remarque qui a été faite à l'encontre du guide est son manque de relation avec le vécu des élèves.

Comme les trois enseignantes l'ont mentionnées dans leur entretien individuel et celui-ci, il est important que les thématiques traitées touchent les élèves, qu'elles fassent « échos » à des situations vécues par les enfants. Le reproche qui a été formulé est que l'histoire,

commune pour toutes les classes, ne fait pas forcément « mouche » dans celles-ci. C'est un commentaire que j'aurai pu anticiper. En effet, en mettant en place une séquence qui a pour but d'être diffusée à grande échelle, bien qu'ici le panel soit réduit, il est difficile de toucher tout le monde. Dans la rubrique 5.2.5, j'expliquerai donc comment procéder si je devais reconduire ce type d'activité.

De manière globale à nouveau, l'impression des enseignantes sur cet outil didactique est qu'il est très cadrant. Dit « clé en main » (E2/Q14/EC) par l'une des enseignantes, il est réellement facile d'accès et a été ressenti comme tel. Les enseignantes ont été satisfaites des ressources proposées à l'intérieur et certaines ont été heureuses de pouvoir s'y référer. Il représentait une sorte de béquille, une sécurité pour mener ces discussions. Ces commentaires renforcent l'idée de base que j'avais de la discussion à visée philosophique, c'est un outil didactique qui est accessible à tous moyennant quelques petites préparations.

« Un point que j'ai trouvé intéressant est le fait que c'est outil didactique est très cadrant. Ce qui est souvent difficile quand on fait des discussions comme en classe, c'est que les enfants partent dans tous les sens. Et là, votre outil didactique sert bien à recadrer. »

E3/Q14/EC

5.2.3 Ce qui a fonctionné

Pour une analyse plus fine de ce qui a fonctionné dans l'utilisation de l'outil didactique, je vais mettre en corrélation les idées préalables que je m'étais faite quant à son utilisation et les réalités du terrain révélées par les enseignantes après une série de trois discussions à visée philosophique.

J'ai choisi de mettre tous les éléments pratiques nécessaires aux enseignants, jusqu'aux règles de vie sur une fiche photo copiable. L'intérêt du contrat de communication était expliqué et la fiche en annexe. Dans la même pensée, le déroulement de chaque semaine était expliqué et commenté puis synthétisé sur un tableau. En annexe de l'outil, des fiches de ressources supplémentaires étaient prévues. Celles-ci contenaient des questions supplémentaires permettant d'alimenter le débat ou le lancer si les élèves avaient de la peine à le faire.

Dans mon idée et en poussant le concept à l'extrême, j'aurai aimé qu'une personne lambda et sept-huit élèves puissent être pris au hasard pour tester ce guide et voir s'il était possible de mener une discussion à visée philosophique sans formation à la philosophie. Cependant, ce n'est pas le but. Grâce aux entretiens, j'ai compris que l'outil didactique créée avait réellement cette fonction « clé en main ». Cette constatation s'est faite notamment à l'aide des

commentaires des enseignantes. Si l'une a évoqué le terme « clé en main », d'autres lui ont reproché un côté très (trop ?) cadrant.

« C'est un avantage que j'ai perçu aussi. C'est un guide clé en main. Il est difficile de se perdre, il y a des possibilités de relances et des suggestions. C'est très prescriptif mais du coup laisse peu de place à la liberté. »

E2/Q14/EC

Cet outil est très prescriptif, ce qui en fait un outil didactique très cadrant dont il peut être difficile de s'extraire. L'avantage certain est qu'il peut aider à recentrer le débat, donc les élèves et garder le thème en tête.

« Et là, votre outil didactique sert bien à recarder. C'est la grande différence que je ferai entre une discussion spontanée et une discussion philosophique donnée. C'est très bien parce que ce que ça permet à l'enfant de garder une cadre. »

E3/Q14/EC

Tout comme l'enseignante n°3, je pense que la discussion à visée philosophique et la discussion type « café du commerce » sont différentes. Cependant, la forme du guide mis en place peut être reprise dans un autre cadre que la discussion philosophique.

Si l'on imagine mettre en place de la discussion argumentative en français, il est possible de reprendre certains éléments, du type des grilles de préparation. La fiche de présentation des divers rôles des élèves peut être adaptée pour la mise en place de conseil de classe.

Pour résumer, le point positif de cet outil réside surtout dans son côté pratique.

5.2.4 Ce qui n'a pas fonctionné et les pistes de remédiations.

Malgré le côté « clé en main » cité avant, cet outil didactique a de nombreux points faibles.

Tout d'abord, comme mentionné dans le point 5.2.2, il a été prévu pour être diffusé dans trois classes. De ce fait, il est compliqué, voire impossible, que l'histoire choisie touche tous les élèves. Cette remarque a été mentionnée à de nombreuses reprises pendant l'entretien croisé.

« Mais comme, à nouveau, cela ne les touchaient pas réellement, ils ont eu du mal à partir. Ils ont eu de la peine à retranscrire des expériences vécues et faire des liens avec leur vie. »

E1/Q14/EC

Les trois intervenantes se sont accordées à de nombreuses reprises, au sujet de l'outil ou autre, sur l'importance de traiter de thématique qui soient proches de l'élève pour que ce dernier puisse faire des liens avec son vécu. Dans l'optique de rééditer l'expérience, avec ma propre classe, je pourrai donc m'appuyer sur ces éléments. Cependant, je suis convaincue que cela serait plus aisé puisque j'aurai une connaissance des élèves bien plus approfondie que celles que j'ai eu des élèves des classes test, c'est-à-dire aucune. L'avantage certain de mener ce type d'activité avec sa propre classe est de pouvoir choisir le texte ou la thématique qui répondra le mieux aux besoins des élèves.

Un second problème qui s'est posé avec cet outil didactique fût son côté très directif. Bien que mentionné plus haut comme un avantage, il a également posé problèmes en termes d'organisations pour certaines enseignantes, qui n'avaient pas imaginé pratiquer la discussion à visée philosophique de la sorte. Pour l'enseignante n°1, par exemple, qui a l'habitude de discuter avec la classe au complet, le fait de travailler en demi-groupe a demandé une certaine organisation. Cette enseignante a aussi dû apprendre à faire avec la forme de discussion, issue du principe de Lipman. Les enseignantes n°3 et n°1 ont plutôt l'habitude de parler en classe de manière libre, de mener des discussions spontanées. La rencontre avec une forme très procédurière comme le demande les interventions à la façon Lipman les a donc surprises.

« Ce guide, comme tout autre texte, ne doit pas être un frein. Il faut être capable de ne pas paniquer en se disant « Mon dieu, ça sort du thème du jour ». »

E1/Q14/EC

Pour ma part, je suis convaincu que la méthode mise en place par Lipman permet de structurer la pensée des élèves, elle permet également à ceux-ci, grâce à l'écriture au tableau, d'avoir un cheminement visuel et de pouvoir mieux construire leur argumentation en ayant des points précis sous les yeux. Toutes les enseignantes ne partagent pas totalement mon point de vue, c'est notamment pour cela que, lorsque j'ai abordé le thème d'une suite éventuelle à donner à cette méthodologie, aucune ne la reprendrait telle quelle.

« L'outil didactique que vous avez proposé est un bon guide sur la forme. »

E3/Q16/EC

Des aménagements seraient donc envisagés pour toutes les trois si elles avaient à reconduire ce type d'activité. Pour l'enseignante n°1, elle abandonnerait complètement cette forme de travail au profit des discussions plus « spontanées » qu'elle a habituellement avec sa classe.(E1/Q16/EC)

Le dernier point que je souhaiterais aborder en termes de remédiations à apporter à cet outil serait le mélange des méthodes. J'ai pris le parti de croiser les processus Limpan, pour son utilisation des textes et le débat qui le suit, et Tozzi, pour les rôles donnés à chaque élève. En mélangeant ces deux méthodes, j'espérais pouvoir donner les grandes lignes de l'organisation d'une discussion à visée philosophique efficace puisque réunissant les avantages de deux processus ayant fait leurs preuves. Cette idée s'est avérée un peu utopique ou du moins prématurée. Il semble, à nouveau, que sur le papier le concept soit intelligent et bien pensé. La pratique en révélera les failles.

« On sort des stigmates habituels de la classe dont vous parliez tout à l'heure. Chacun a une place dans ce débat. »

E3/Q14/EC

Il semble donc, de prime abord, que le fait d'imposer des rôles serve au groupe classe pour faciliter la discussion. Cependant, dans la pratique, les enseignantes m'ont révélées que, si les élèves n'avaient pas l'habitude de pratiquer la discussion avec des rôles, en conseil de classe par exemple, ils avaient de la peine à jouer le jeu. Les rôles « naturels » des élèves reprennent vite le dessus et il devient difficile d'avancer dans le débat.

« J'ai été surprise de voir que les petits parleurs ne se sentaient pas la légitimité de parler. Pourtant, nous avons parlé des règles de vie de ces discussions à visée philosophique. Ils savaient qu'il n'y avait pas de risque ou de contrainte mais ils ont gardé leur rôle (de petits parleurs). »

E2/Q14/EC

Pour que les élèves se sentent légitimes et investis dans les rôles proposés par Tozzi, il serait donc préférable de les instaurer dès le début de l'année dans des activités telles que le conseil de classe. Si l'enseignante compte mettre en place de manière régulière la discussion à visée philosophique, il peut aussi essayer d'établir ces rôles dès le départ. A termes, les élèves seront habitués et pourront mieux gérer ces rôles mais aussi les habiter.

Dans le cadre de cette séquence, je pense que le fait d'instaurer des rôles était une erreur. Du moins, que c'était un acte prématuré. Une telle mise en place nécessite des prérequis : connaissance de ces rôles, des pratiques de la vie en communauté (lien avec la citoyenneté et le PER) et du contrat de communication. Il est donc important que les élèves soient familiarisés avec la base des règles qui régissent une discussion en groupe avant de penser à instaurer des éléments supplémentaires. L'idée est donc arrivée un peu vite, surtout pour une séquence de trois séances seulement dans des classes dont je ne connaissais pas les pratiques.

5.2.5 Suite à donner

« Celui-ci (l'outil didactique) est bien comme « mise-en-bouche ». »

E1/Q24/EP

Mise en bouche, le terme est donné. Un peu comme une mise en jambe avant un marathon ou une entrée avant un plat, il semblerait que cet outil soit un premier essai qui aspire à être renouvelé.

Lors de l'entretien croisé, les trois intervenantes ont eu des idées très intéressantes concernant l'évolution de cet outil didactique mais aussi de la pratique de la discussion à visée philosophique de manière plus générale.

Dans un premier temps, concernant le guide, il pourrait être formateur de créer une séquence qui prendrait place sur une année scolaire complète. En abordant plusieurs thématiques, de manière à traiter au mieux les besoins de chacun, il permettrait également de se familiariser pas à pas avec la pratique de la discussion à visée philosophique. Il est également possible d'imaginer une évolution dans la qualité des débats ou du moins des thèmes traités. A force de pratique, il est envisageable de prévoir des thématiques plus denses en fin d'année.

Dans la même optique, une idée suggérée lors de l'entretien croisé, serait de pratiquer la discussion à visée philosophique en classe dès le début de l'année. D'abord en petit groupe, pour instaurer les règles du contrat de communication, les rôles si l'on désire suivre le modèle de Tozzi et de les habituer à l'argumentation. Il sera ensuite intéressant de passer à cette pratique en classe entière, pour varier la forme mais aussi tester les élèves et leur réaction dans l'exercice de la démocratie.

A termes, il serait envisageable de pratiquer des discussions à visée philosophique entre deux classes d'un même degré. Le nombre d'intervenants serait évidemment plus important mais cela serait un excellent exercice pour les élèves. Une variante pourrait être de créer des ateliers de discussions à visée philosophique entre des classes d'un grand degré (6^e-7^e HarmoS) et des classes d'un petit degré (3^e-4^e HarmoS). Les élèves des grands degrés seraient alors repartis en petits groupes et pourraient coacher et diriger les discussions avec un groupe d'élève des petits degrés.

Bien évidemment, toutes ces idées ne sont que des idées, des projets peut-être utopiques sur d'éventuelles suites à apporter à ce outil didactique.

6 Conclusion

Au terme de ce travail et en reprenant mes hypothèses de départ, je constate plusieurs choses.

Ma première hypothèse se basait sur le fait que les enseignants ne pratiquaient pas la discussion à visée philosophique car ils n'étaient pas suffisamment informés sur cette pratique. Grâce à la méthodologie mise en place et suite aux retours entendus dans l'entretien croisé, j'ai réalisé que pour les trois enseignantes qui ont participé, l'information et la formation n'était pas le problème. Les trois enseignantes étaient issues de formation différentes (HEP // Ecole normale) et avaient des relations différentes à la philosophie. Toutes les trois ont été capables de mener la séquence de trois discussions, ce qui me pousse à penser qu'une formation initiale à cette pratique n'est pas nécessaire. Lorsque j'ai abordé avec elles le thème d'une formation continue consacrée à la DVP, aucune n'a souhaité d'emblée s'y inscrire. L'outil didactique semblait leur suffire pour cette séquence et pour le reste de l'année, l'abandon de cette pratique ou le maintien des pratiques habituelles est de rigueur.

Je constate aussi, comme suggéré dans ma deuxième hypothèse, que les trois intervenantes pratiquent des activités qui visent des objectifs liés à la DVP. Pour développer l'esprit critique des élèves ou faire émerger en eux une conscience citoyenne, les enseignantes ont mis en place le conseil de classe ou encore des discussions argumentées sur l'actualité. Ces activités s'approchent donc de la DVP sans pour autant en porter le nom ou en avoir le dispositif.

A la lumière de ces éléments, je perçois mieux pourquoi la plupart des enseignants rencontrés ne connaissant pas la DVP n'ont pas été surpris par ses enjeux. Ces différentes rencontres, en plus des recherches menées me permettent de me demander si, bien qu'apparemment novatrice, de par sa forme notamment, le fond de la discussion à visée philosophique est réellement une nouveauté.

Concernant la corrélation entre l'âge des élèves et la pratique des discussions, aucune enseignante ne semblait donner de contre-indications à pratiquer la philosophie à tous âges. Cependant, à la lumière des théories de Kohlberg et Piaget, je pense qu'il est important d'attendre que l'enfant passe certains stades pour que la discussion puisse être construite et dépasser les exemples personnels du type « Ben moi, j'ai un chat... ». En avançant en âges/stades, l'enfant se décentre et est capable de passer du particulier à des concepts plus généraux, ce qui nourrira la discussion et sa propre argumentation.

Les liens entre la DVP et le PER n'étaient pas forcément évident à trouver pour les enseignantes. Les items « collaboration » et « communication » des capacités transversales ont été mentionnés par toutes mais il leur a ensuite été difficile de trouver d'autres liens à faire. J'ai moi-même eu de la peine à trouver des liens cohérents entre la discussion à visée philosophique et certains items de la formation générale par exemple. L'un des avantages du PER est qu'il permet beaucoup de liberté, puisque les objectifs sont moins précis que ceux des anciens classeurs bleus. Cependant, il n'est pas non plus nécessaire de faire des liens quand il n'y a pas lieu d'en faire.

Suite aux diverses remarques formulées durant l'entretien croisé, je considère que l'outil didactique mis en place est un bon essai de d'outil dans le cadre d'une méthodologie. Comme toute expérimentation, il mériterait qu'on s'y attarde pour l'améliorer mais dans l'ensemble, je dois dire que je suis contente des résultats obtenus.

J'ai pu constater, au travers de sa rédaction mais aussi de sa mise en place, qu'il ne suffisait pas de vouloir pratiquer la philosophie pour pouvoir la pratiquer réellement avec une classe.

Il est important, comme pour toutes activités, de se fixer des objectifs. Pratiquer la philosophie demande une certaine préparation avant la mise en place de l'activité, la mise en place d'un cadre et de rituel pour un bon déroulement. L'enseignant doit réussir à instaurer cette pratique de manière évolutive dans sa classe en définissant son propre rôle ainsi que celui des élèves. Les attentes de chacun doivent être clairement définies.

En ce qui concerne le choix d'une méthode, je pense qu'il est important que l'enseignant se sente libre de choisir la méthode qui lui convient le mieux. Certaines sont plus contraignantes que d'autres, certaines encore nécessitent un dispositif particulier. L'enseignant doit se sentir libre et surtout à l'aise dans la manière d'évoluer en philosophant avec sa propre classe.

Pour conclure ce travail, je dirai que même si, à mon avis, la discussion à visée philosophique n'est arrivée en Suisse que très récemment, la plupart des enseignants ne l'ont pas attendu pour développer l'esprit critique chez leurs élèves ou amener une pratique de communication au sein de la classe.

7 Référence bibliographique

7.1 Monographie :

Auriac-Slusarczyk, E. & Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermond-Ferrand : SCEREN-CRDP d'Auvergne.

Baraquin, N. (2000). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Armand Colin.

Bronckart, J.-P. (2001). *Piaget: une oeuvre d'exception*. In F. Fournier. *Eduquer et former* (pp. 179-182). Paris : Sciences Humaines.

Brenifier, O. (2007). *Le bonheur c'est quoi ?* Paris : Nathan.

Cagnolo, M-C. (2006). *La philosophie*. Paris : Le Cavalier Bleu

Chazerans, J.-F. (2006). *Apprendre en philosophant*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse [cycle 2 et 3]*. Paris : Hachette éducation.

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaader, J. (1995). *Le monde de Sophie : roman sur l'histoire de la philosophie*. Paris : Editions du Seuil.

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Paris : Nathan.

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : pourquoi ? comment ?* Paris : Hachette éducation.

Godin, M. (2011). *La philosophie pour les nuls*. Paris : Editions Générales First

Guilpain, G. (2005). *Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Hersh, R., Paolitto, D., Reimer, J., & Kohlberg, L. (1979). *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman

Labbé, B. (2007). *Les goûters philo (Tome 6)*. Toulouse : Milan.

Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école : une philosophie de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Liao, J. (2009). *Pourquoi ?*. Paris : Bayard Images.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires France.

- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piquemal, M. & Lagautière, P. (2007). *Les philo-fables*. Paris : Albin Michel.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école : cycles 2 et 3*. Paris : Retz.
- Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.
- Tozzi, M. (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectifs selon Piaget*. Paris : L'Harmattan.

7.2 Webographie :

- Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants (August 2012)
Retrieved October 28.2012, Michel Tozzi, Site officiel,
<http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

8 Annexes

8.1 Les items du PER que vise la discussion à visée philosophique

Dans le cadre du français, voici les visées prioritaires et les objectifs d'apprentissage concernés par la discussion à visée philosophique :

- Au niveau de l'oral, dans l'item

« L1 24 — *Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...* »

Avec les objectifs d'apprentissage suivants :

- L'organisation de son propos pour tenir compte de la situation de communication.
- S'adapter aux réactions de l'auditoire.
- Se représenter la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,...)
- Sélectionner et hiérarchiser un contenu.

Dans les textes à aborder dans cette optique, il y a « le texte qui argumente » et le thème conseillé est un débat régulé. Le débat philosophique pourrait donc s'inscrire dans ce chapitre.

8.1.1 La citoyenneté :

Aucun des buts de la citoyenneté n'est compatible avec une version orale des débats philosophiques. Cependant, si une préparation est faite en amont (traitement des textes), l'objectif suivant peut être abordé :

« SHS 23 — *S'approprier, en situation, des outils didactiques pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales...* »

Avec comme objectif d'apprentissage :

- La sélection des ressources documentaires et en les associant de manière critique.

8.1.2 Les capacités transversales :

Selon le PER (2006), les cinq domaines des capacités transversales doivent être travaillés durant l'année, le cycle. La discussion à visée philosophique touche ces cinq domaines de la manière suivante.

En matière de « collaboration », les thèmes suivants sont abordés :

- prise en compte de l'autre : dans le cadre des discussions à visée philosophique, il s'agit de prendre en compte l'avis d'autrui.
- connaissance de soi : de ces propres opinions et idées dans tel ou tel domaine.
- action dans le groupe : s'investir personnellement dans la discussion à visée philosophique et dans la tâche donnée.

Dans le chapitre de la communication, il est suggéré d'aborder les sous-chapitres suivants :

- codification du langage : s'adapter au contexte d'une discussion à visée philosophique.
- analyse et exploitation des ressources : par exemple le texte d'introduction.
- circulation de l'information : transmission de celle-ci lors d'une discussion à visée philosophique.

Ces items, collectifs, doivent impérativement être travaillés en groupe. Le dispositif du débat philosophique peut donc convenir, de même que de nombreuses activités de collaboration.

Au niveau des objectifs individuels, sont à travailler selon les recommandations officielles, les stratégies d'apprentissage au travers des biais suivants :

- Développement d'une méthode heuristique : émettre des hypothèses, générer, inventorier et choisir des pistes de solutions.
- Choix et pertinence de la méthode : justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments, exercer l'autoévaluation, reconsidérer son point de vue.

Dans la rubrique « pensée créatrice », le développement de la pensée divergente est la partie qui sera le plus en rapport avec le débat philosophique.

Pour terminer avec les capacités transversales, le dernier item est sans doute celui qui a le plus de chance de s'insérer dans des objectifs de pratique de la philosophie avec des enfants. En effet, dans la démarche réflexive, devrait être travaillé :

- l'élaboration d'une opinion personnelle
- la remise en question et décentration.

Ce sont les éléments mêmes qui sont nécessaires au bon fonctionnement d'un débat et d'un débat philosophique par la même occasion.

Toujours dans la perspective de trouver un lien entre le PER et la discussion philosophique, voici les items de formation générale qui comporte des objectifs ayant un lien avec le sujet du présent travail.

L'item « Santé et bien-être » peut-être pris dans l'optique suivante :

« *FG 22 — Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles...* »

- Mettre en relation une situation émotionnelle avec son contexte : s'inspirer de son vécu pour alimenter le débat et/ou illustrer un propos.
- Identifier plusieurs comportements possibles dans diverses situations (encouragement, amitié, conflit, fatigue, stress, danger, ...) : cela grâce aux thèmes traités dans la discussion à visée philosophique.

« *FG 25 — Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...* »

- Participer au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position.
- Repérer des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles : définir l'utilité des règles qui encadrent la discussion à visée philosophique.
- Assumer l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président,...) : également valable dans une discussion.
- Négocier des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique : la discussion à visée philosophique peut être considérée comme une variante du débat démocratique.

La thématique « Choix et projet personnel » est traitée de la manière suivante :

« *FG 28 — Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...* »

- Reconnaître et accepter ses idées et goûts personnels dans ses choix.

Il est donc possible de constater que la pratique du débat philosophique dans la classe touche de nombreux objectifs de la formation générale, qui en plus bénéficie d'une période à l'horaire.

8.2 Guide d'entretien préalable

1. Présentation de l'enseignant (sexe, âge, degré d'enseignement actuel (si ce n'est pas une classe de 6H), combien d'années de pratique, temps partiel ou non, formation (éventuel lien avec la philosophie) etc.)

2. Connaissez-vous la discussion à visée philosophique en classe ? (explication théorique si nécessaire.)

3. Questions

Thème : rapport à la philosophie

a) Pratiquez-vous // avez-vous déjà fait de la philosophie dans votre vie ?

b) Avez-vous déjà pratiqué la discussion philosophique en classe ?

Si oui, à quelle occasion / quel contexte ?

Si non, pourquoi ?

c) Que pensez-vous de l'idée de pratiquer la discussion philosophique en classe ?

d) Pensez-vous que la pratique de la discussion philosophique et l'âge des élèves puissent être mis en lien ?

Dans quelle mesure, selon vous, les élèves / enfants peuvent philosopher ?

Thème : La discussion philosophique en classe:

a) Pensez-vous que la discussion philosophique peut être pratiquée de manière hebdomadaire dans votre classe ?

Si oui, quelles sont vos motivations ?

Si non, quels sont arguments, les freins éventuels qui vous empêchent de mener un tel projet ?

b) A quel moment vous paraît-il opportun de mener une telle activité ?

c) Si vous deviez justifier ce type d'activité dans un programme, auriez-vous les arguments pour le faire ?

d) Quels objectifs du PER la discussion philosophique vise-t-elle selon vous ?

4. Présentation de la manière de mettre en place l’outil didactique proposé et des apports liés à la discussion philosophique en classe.

Thème : l’outil didactique méthodologique

- a) Après lecture de ce guide, pensez-vous être suffisamment préparé pour mener une telle activité dans votre classe ? Pourquoi ?

Donner une indication sur l’échelle suivante :

Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
-------------	-------------	-----------	-----	-------------

- b) L’outil didactique proposé, est-il, selon vous, adéquat pour mener une telle activité ?
- c) Si vous avez toujours des réticences, de quelle nature sont-elles ?
- d) Avez-vous des remarques éventuelles ?

8.3 Questionnaire pour entretien de bilan

1. Questions

Thème : rapport à la philosophie

- e) Suite aux trois débats menés, que pensez-vous de la discussion à visée philosophique dans le cadre d'une classe?
- f) Que pensez-vous que l'idée de pratiquer la discussion à visée philosophique en classe suite aux trois débats menés?
- g) L'âge de vos élèves pourrait-il être un frein ? Pourquoi ?

Dans quelle mesure pensez-vous que les élèves / enfants peuvent philosopher ?

- h) Si on vous offrait l'opportunité de suivre des cours de formation continue dans ce domaine, seriez-vous intéressé(e) à les suivre? Pourquoi ?

Thème : discussion à visée philosophique en classe :

- e) La pratique de la discussion à visée philosophique vous paraît-elle réalisable dans le cadre de votre classe ? Dans quelles conditions ?

Si non, quels sont les arguments, les freins éventuels qui vous empêchent de mener un tel projet ?

- f) A quel moment vous paraît-il opportun de mener une telle activité, en termes de grille horaire?
- g) Si vous deviez justifier ce type d'activité dans un programme, auriez-vous les arguments pour le faire ?
- h) Quels objectifs du PER, la discussion philosophique vise-t-elle selon vous ?
- i) Quels sont les apports au niveau des élèves d'une discussion à visée philosophique ?

2. Présentation de la manière de mettre en place l'outil didactique proposé et des apports liés à la discussion philosophique en classe.

Thème : l'outil didactique méthodologique

- e) Après utilisation de ce guide, une telle activité vous a-t-elle paru réalisable dans votre classe ?

Si oui, pourquoi ?

Si non, quel type d'outil didactiques vous faudrait-il pour mener à bien ce type d'activité ?

- f) L'outil didactique proposé, est-il, selon vous, adéquat et pertinent pour mener une telle activité ? Avez-vous pu remarquer des éléments concrets pour étayer votre réponse ?

Vous a-t-il manqué quelque chose pour une bonne réalisation des discussions à visée philosophique ?

- g) Avez-vous toujours des réticences à renouveler ce type d'activité dans votre classe ?
Si oui, lesquelles ?

- h) Avez-vous des remarques éventuelles ? Des suggestions pour améliorer l'outil didactique proposé ?

8.4 Entretien préalable enseignante n°1

Entretien n°1 avec la première enseignante qui réalise la méthodologie mise en place dans le cadre de mon mémoire professionnel.

Il s'agit d'une jeune femme de 25 ans, diplômée il y a quatre ans. Elle travaille actuellement à 90% dans une classe de 6FR dans un collège de la Chaux-de-Fonds.

1. *Pourriez-vous vous présenter en quelques mots : Qui êtes-vous ? Quelle expérience avez-vous ? Comment travaillez-vous actuellement ?*

J'ai 25 ans, j'enseigne actuellement dans une classe de 6FR (sixième année, formation régulière). Cela fait quatre ans que j'enseigne. J'ai la classe à 90%.

2. *Connaissez-vous la discussion à visée philosophique en classe ?*

Oui.

3. *D'où ?*

Alors j'ai également fait mon mémoire de troisième année de HEP (Haute Ecole Pédagogique) sur ce sujet.

4. *Quel aspect de la discussion à visée philosophique avez-vous traité dans le cadre de ce mémoire ?*

Je me demandais si la discussion à visée philosophique développait l'esprit critique chez les élèves et leur permettait de développer leur argumentation.

5. *Je vais maintenant vous poser quelques questions par rapport à votre relation personnelle à la philosophie : Est-ce que vous avez déjà fait de la philosophie dans votre vie ?*

Dans ma vie ?

6. *De manière générale, au lycée ou dans vos études ?*

Oui, alors j'ai suivi des cours au lycée avec la philosophie comme première option, comme option spécifique. Pendant trois ans, j'ai fait de la philosophie.

7. *Ensuite, plus spécifiquement en classe ? Est-ce une pratique que vous avez régulièrement ?*

Cette année non, pas régulièrement. Mais comme j'avais aussi fait mon mémoire sur ce thème, j'ai aussi testé la discussion à visée philosophique dans le cadre de stage de troisième année à la HEP.

8. Dans le cadre de deux stages ?

Oui exactement, dans le cadre de mes deux stages de troisième année.

9. Quels souvenirs avez-vous de ces discussions à visée philosophique ?

Le temps était relativement court pour pouvoir vérifier si les élèves avaient oui ou non atteint les objectifs que j'avais fixés.

10. Que pensez-vous de l'idée de pratiquer la discussion philosophique en classe ?

Ce que je fais cette année, ce que je ne dis pas aux élèves que nous allons faire de la philosophie. Quand il y a des grands thèmes, on en parle beaucoup lors de conseils de classe par exemple. Ce matin par exemple, il y a une élève qui est venue et nous a parlé du fait qu'elle devait faire piquer ses deux chiens et elle était très triste. On en a donc discuté, savoir pourquoi elle devait les faire piquer, peser le pour, le contre. Savoir aussi pourquoi c'était triste mais pourquoi cela pouvait être mieux pour ses chiens. Après, on a aussi parlé de la mort et de la tristesse donc des grands thèmes dont on discute « comme ça ».

Ils ont l'habitude qu'on discute beaucoup, chacun donne son avis mais sans avoir le cadre d'une discussion philosophique.

11. Ce n'est donc pas un atelier mis en place le jeudi à 15h ? Ce sont plus des discussions qui viennent spontanément des élèves ?

Exactement les discussions viennent en fonction des besoins des élèves.

12. Comme vous avez eu plusieurs degrés, pensez-vous que la pratique de la discussion philosophique et l'âge des élèves puissent être mis en corrélation ?

C'est à dire ? A chaque âge on peut faire de la philosophie ?

13. Oui. Ou pensez-vous que certains âges sont plus adaptés ?

Je ne pense pas que cela soit par rapport à l'âge mais par rapport au thème. Il faut pouvoir adapter les thèmes aux enfants, il y a toujours des discussions qui les touchent plus. Je pense aussi que c'est un entraînement : en début d'année, les élèves ont de la peine à donner leur avis mais si on prend en compte leur avis, c'est de plus en plus facile, ils prennent l'habitude.

14. Dans quelle mesure, selon vous, les élèves / enfants peuvent philosopher ?

Comme je l'ai dit avant, si le thème est adapté à l'âge des élèves et surtout s'il les touche, je pense que tous les enfants sont capables de philosopher. Maintenant, l'argumentation peut-être plus ou moins étoffée selon l'âge des élèves. C'est normal et Ça dépend aussi de l'entraînement qu'ils ont.

15. Nous allons maintenant parler de la pratique de la discussion à visée philosophique en classe : vous la pratiquez, à votre manière, en classe mais est-ce que vous pourriez imaginer la pratiquer de manière hebdomadaire ou en tous cas régulièrement ?

Régulièrement oui mais hebdomadaire, c'est plus difficile à dire. Il y a des fois où, je ne suis pas sûre que de donner un thème et de discuter avec eux, suffise. C'est très dur. Ils ont besoin d'une mise en contexte, d'une approche « Bon, on y va aujourd'hui on parle de la mort ». C'est difficile de lancer des élèves à froid, selon moi. Ils ont besoin d'avoir vécu, de pouvoir faire des liens avec quelque chose de concrets.

16. Le moment qui vous paraît le plus opportun est quand les élèves amènent un thème ?

Oui exactement, pour pouvoir réagir à ce qu'eux vivent en classe ou également à la maison. C'est une classe, comme avec mes autres classes, dans laquelle je les encourage beaucoup à parler ou à dire si quelque chose ne va pas. Je trouve que c'est difficile de voir une élève qui pleure et que les autres ne puissent rien faire. Donc quand ces situations arrivent, on en discute toute la classe. Par exemple, cette année, j'ai une élève qui a un programme adapté à ses difficultés. Donc, pour que les élèves ne se demandent pas pourquoi elle a des feuilles plus simples ou des outil didactiques différents, on en discute en classe, on discute des difficultés et on essaie de l'aider.

17. C'est donc basé sur la communication et le respect ?

Oui les élèves ont l'habitude dans ma classe de parler librement des sujets qui les touchent. Ils sont en confiance et n'ont pas peur de ce que les autres élèves pourraient dire ou de leur moquerie.

18. Au niveau de l'organisation, quand vous menez ces discussions, est-ce que vous avez des rituels ? Est-ce que vous le faites en demi-groupe, classe entière etc.... Est-ce que vous bougez les chaises ?

Il n'y a pas d'organisation précise, ni de rituel. On se retrouve généralement au coin lecture. Les enfants sont assis en cercle. L'enfant demandeur s'exprime et je laisse en priorité les élèves répondre. Ils ont généralement d'excellentes idées de réponse. Une

enfant était très triste il y a quelques semaines car elle avait dû faire piquer son chien. Ses camarades l'ont soutenue en leur apportant leur vécu, des solutions pour être moins triste. J'ai juste géré le temps de parole. Sinon ils se débrouillent très bien tous seuls.

19. Selon vous, la discussion à visée philosophique touche-t-elle des objectifs du PER ? Si vous deviez argumenter cette pratique face à des parents sceptiques, pourriez-vous vous appuyer sur le plan d'étude ?

Je pense que cela fait travailler la communication entre eux, le respect du tour de parole et aussi l'argumentation. Ce qui est important pour les élèves ce n'est pas de dire « Oui j'aime bien ce livre » mais d'expliquer pourquoi et de développer une pensée et des arguments. Mais après, il faudrait que je me penche plus en détails sur le PER si je devais réellement trouver les items liés à cette pratique.

20. Avez-vous déjà eu des réactions de parents par rapport au fait que vous communiquer beaucoup avec vos élèves, que vous avez une classe assez ouverte ?

Non, pas des remarques négatives en tous les cas. Ce sont plutôt des remarques du type « Ah c'est chouette, ils (les élèves) se sentent bien. » ou « Ils peuvent dire ce qu'ils pensent. »

Il faut bien imaginer que les enfants rentrent à la maison et disent de quoi ils ont discuté : de la mort, des élections, du Pape. D'ailleurs, on a discuté du Pape pendant longtemps. C'était chouette de se rappeler ce qu'est un Pape, à quoi il sert. On part du terre à terre, ce que c'est dans les descriptions et ensuite on regarde la situation actuelle. On se demande pourquoi il arrête, est-ce que c'est une bonne idée, quel est son rôle. On a aussi parlé de Jean-Paul II, qui est décédé, qui était très malade.

21. Vous parlez donc de l'actualité, traitez de thèmes qu'ils voient, vivent à la maison et qu'ils pourraient ne pas comprendre ?

Oui, pour le Pape, je leur ai imprimé les habits des gardes suisses du Pape. Ensuite, on est partis sur « Comment il faut faire pour faire l'armée ? ». Est-ce que c'est bien ou non. On pourrait croire que ça part dans tous les sens mais non. C'est une preuve de leur intérêt.

22. En plus, ce sont des sujets qui les touchent ?

Oui. Et ça rentre dans la formation générale, si on reparle du PER.

23. Je vais maintenant vous faire découvrir l'outil didactique qui vous permettra de mener les trois discussions dans le cadre de votre classe.

(L'enseignante et moi-même parcourons le guide durant quelques minutes)

Au terme de cette lecture, pensez-vous être suffisamment préparée pour mener les discussions proposées ?

L'outil didactique vous paraît-il adéquat ?

Alors je pense que c'est un bon fil conducteur. On voit une certaine logique. Après, à voir. Je ne suis pas sûre que de les lancer sur un thème à froid les touchent autant que si tout à coup un élève de la classe est en rupture totale, il « pète les plombs », il ne veut plus venir à l'école. Peut-être que là, ils arriveront plus à entrer dans la discussion.

24. Pourriez-vous situer votre degré de satisfaction (sur l'échelle) avant l'utilisation de cet outil didactique ?

Je suis satisfaite. Je trouve que c'est un outil didactique qui peut être utile. Je pense que vous pourriez l'étoffer, peut-être créer un guide qui serait utilisable sur une année. Celui-ci est bien comme « mise-en-bouche ». On sait sur quoi orienter les élèves comme question.

Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
-------------	-------------	-----------	-----	-------------

25. Au terme de cet entretien, avez-vous quelques réticences à mener cette séquence ?

Non, je me réjouis d'essayer.

26. Auriez-vous, alors, des remarques éventuelles par rapport à l'outil didactique ou sur l'entretien ?

Est-ce qu'il y aura un questionnaire pour que je puisse dire comment ça s'est passé ?

27. Oui effectivement, il y aura une rencontre entre les deux enseignants et vous-même pour que vous puissiez comparer vos expériences.

Ah, très bien. C'est une bonne idée, c'est très riche.

Fin de l'entretien n°1.

Je remercie l'enseignante n°1 pour sa collaboration à mon mémoire.

8.5 Entretien préalable enseignante n°2

Entretien n°1 avec la deuxième enseignante qui réalise la méthodologie mise en place dans le cadre de mon mémoire professionnel.

Il s'agit d'une jeune femme de 28 ans, en poste depuis six ans, dont trois dans un collège de l'ouest du Littoral neuchâtelois. Elle travaille actuellement à 60% avec une duettiste plus âgée.

1. *Pourriez-vous vous décrire en quelques mots et de me donner des informations quand à votre expérience professionnelle ?*

Je travaille actuellement à 60% dans une classe de 6e HarmoS. Je suis dans ce collège depuis maintenant trois ans, toujours dans des degrés du cycle 2.

2. *Est-ce que vous avez déjà entendu parler de la discussion à visée philosophique ?*

Oui, j'en ai déjà entendu parler.

3. *Dans quel cadre ?*

A la HEP, nous avons une UF (unité de formation) consacrée à ce thème. Je ne sais pas si c'est toujours le cas ? C'était donc une consigne que nous devons réaliser durant le dernier stage de la troisième année. Je dois avouer que mes souvenirs sont plutôt flous à ce sujet mais d'après mes souvenirs, c'était plutôt chouette à faire avec les élèves.

4. *Est-ce que vous avez déjà fait de la philosophie dans votre vie ? Dans le cadre d'une option au lycée par exemple ?*

Alors, non. Au lycée, j'étais en économie et droit. J'en ai eu comme tout le monde en dernière année mais pas assez pour que ça me marque. Et il y a eu cette UF à la HEP. Je ne sais pas si on dire que j'ai fait de la philosophie...

5. *Et est-ce que vous avez par contre déjà pratiqué la discussion à visée philosophique en classe ?*

Comme je l'ai dit avant, dans le cadre de la HEP. Sinon, depuis que je suis en poste, je n'en ai jamais fait. Je discute avec mes élèves mais ce n'est pas de la philosophie. Quand ils ont des questions, on en parle. On discute aussi de l'actualité mais sans avoir réellement de titre comme l'aurait un moment de philosophie.

6. *Que pensez-vous de l'idée de pratiquer la discussion philosophique en classe ?*

Je n'en ai jamais réellement fait. J'en garde un bon souvenir mais cela me paraît quand même un peu compliqué. Le terme « philosophie » fait tout de suite penser à quelque chose de pompeux et je m'imagine mal arriver en classe pour présenter ça à mes élèves. Peut-être que la discussion est plus appropriée pour eux. Il faudrait que j'arrive à ramener la philosophie à leur niveau.

7. *Justement, pensez-vous que la pratique de la discussion philosophique et l'âge des élèves puissent être mis en lien?*

Certainement. Ils sont, en plus en 6^e année, à des âges où ils ne veulent plus être pris pour des petits. Ils montrent de l'intérêt pour des tas de choses, comme l'actualité etc. mais n'ont pas forcément le recul nécessaire pour les comprendre. Le fait de les aborder en classe, à travers la discussion à visée philosophique ou des discussions lambda permet aux élèves de confronter leurs points de vue à celui des autres mais aussi de parfois comprendre certaines choses.

8. *Dans quelle mesure les élèves peuvent philosopher ? Est-ce une question d'âge, de thème ?*

Certainement une question d'adapter l'un à l'autre. Il faut veiller à ce que les thèmes touchent les élèves et soient concernés par les questions posées. Ensuite, un travail sur le vocabulaire peut-être utile.

9. *Nous allons parler maintenant des aspects plus pratique de la discussion à visée philosophique : est-ce que vous pensez que vous pourriez la pratiquer régulièrement en classe ? De manière hebdomadaire ?*

Je ne sais pas si j'irai jusqu'à la pratiquer de manière hebdomadaire. Moyennant des ressources pour la préparer, peut-être que je la mettrai une fois toutes les deux semaines à l'horaire. En parallèle, je continuerai les discussions « actualité » avec mes élèves.

10. *A quel moment placeriez-vous une telle activité en termes de grille horaire ?*

Comme les discussions que nous faisons habituellement se font en classe entière, je dirai en suivant le même schéma. Mes élèves ont l'habitude de suivre les règles de vie lors des discussions, cela ne devrait donc pas poser de problème.

11. *Parlons un peu du PER, si vous aviez à justifier ce type de pratique en termes d'objectifs, lesquels mettriez-vous en avant ?*

Ouf ! Je ne pourrai pas vous donner les numéros exacts des rubriques du PER... J'imagine que cela touche les grands thèmes comme la communication et la collaboration. Comme on travaille à l'oral, je suppose que l'argumentation en français en aussi un objectif qui peut être mentionné.

12. *Je vais maintenant vous présenter l'outil didactique méthodologique qui vous servira réaliser les trois discussions. Nous allons le parcourir ensemble.*

(L'enseignante n°2 et moi-même parcourons l'outil didactique.)

Au terme de cette lecture, pensez-vous être suffisamment préparée pour mener la séquence proposée ?

Le guide semble vraiment être clé en main. Je vois bien comment je vais pouvoir lancer les activités, il y a des solutions pour relancer le débat. J'ai quelques doutes sur la manière de clore l'activité. Comment est-ce que je vais savoir que c'est fini ?

13. *Je vous rappelle les grandes étapes (rappel de celles-ci). Une fois que les élèves ont choisi la question à débattre : il s'agira de parler de celle-ci, en essayant de traiter tous les aspects relatifs à cette question (les pour, les contre, si on faisait autrement). Si vous sentez que le débat s'essouffle, c'est peut-être que vous êtes au bout des possibilités de réponse. A moins que ce soit que les élèves ne sachent pas quoi répondre. N'oubliez pas que l'intérêt avec ce type de discussion est qu'il n'y a pas qu'une seule réponse.*

Très bien. Je crois que je vois un peu mieux où je dois aller. Il faut simplement que je sente jusqu'où je peux aller avec mes élèves.

14. *Pourriez-vous me donner votre degré de satisfaction par rapport à l'outil didactique proposé avant utilisation ?*

Sur l'échelle suivante :

Je mets « moyennement » parce que j'ai encore de la peine à percevoir la finalité de tout cela et surtout jusqu'où je peux aller avec mes élèves.

Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
-------------	-------------	-----------	-----	-------------

15. Avez-vous encore des doutes ou des questions ?

Non, je crois que c'est bon. Je vais tester et voir ce que ça donne.

Je remercie l'enseignante n°2 pour sa participation au présent entretien et à mon mémoire.

8.6 Entretien préalable enseignante n°3

Entretien n°1 avec la troisième enseignante qui réalise la méthodologie mise en place dans le cadre de mon mémoire professionnel.

Il s'agit d'une dame de 55 ans, en poste depuis trente ans, dont vingt dans un collège du Val-de-Travers. Elle travaille actuellement à 100%.

1. *Pourriez-vous vous décrire en quelques mots et de me donner des informations quand à votre expérience professionnelle ?*

J'ai cinquante-cinq ans. Je travaille depuis toujours au Vallon et je suis depuis vingt dans le même collège.

2. *Est-ce que vous avez déjà entendu parler de la discussion à visée philosophique ?*

Enoncé comme ça non.

3. *A quoi cela vous-fait-il penser ?*

La philosophie, je vois ce que c'est. La discussion aussi. On a des discussions en classe avec les élèves, n'est-ce pas ? Alors après est-ce que ça a vraiment une visée philosophique je ne sais pas.

4. *La discussion à visée philosophique est en fait un moyen d'amener les élèves à pouvoir philosopher. Beaucoup de gens ont une image de la philosophie comme quelque chose de très pompeux ou de très historique. Grâce à la discussion à visée philosophique, le but est d'ouvrir cette discipline aux élèves. De leur en faciliter l'accès. La discussion à visée philosophique est une sorte de « café du commerce amélioré » qui a pour but de développer certaines choses chez les élèves. Est-ce que vous comprenez mieux ce dont je parle ? Pensez-vous pratiquer ce type de discussions avec vos élèves ?*

Oui, bien sûr. Alors, le conseil de classe par exemple. Ou encore s'il y a des litiges à régler ou si par exemple un enfant connaît le décès de son cochon d'inde, c'est l'occasion de parler de la mort.

5. *Très bien, je vois donc que malgré un terme différent, vous pratiquez ce type d'activités.*

Oui effectivement. Je pars surtout du projet d'un élève qui viendrait un matin avec une demande spéciale ou un besoin particulier pour démarrer une discussion mais je n'amènerais pas forcément cela en tant que tel dans la classe, de prime abord.

6. *Vous réagissez donc en fonction du besoin des élèves et non pas en les lançant à froid ?*

En fonction d'un projet que l'enfant amènerait en classe.

7. *Je vais donc maintenant vous poser des questions sur votre relation à la philosophie : est-ce que vous avez déjà fait de la philosophie dans votre vie ?*

Alors oui, je me souviens il y a trente ans de ça, j'ai fait quelques cours de philosophie.

8. *Dans le cadre du lycée peut-être ?*

Oui, c'était l'école de comm' à l'époque. Enfin l'école de commerce. C'était vraiment une approche dans les grandes lignes, sur les grands philosophes. J'en ai aussi fait pendant deux ans à l'école normale.

9. *Une approche très classique à nouveau ?*

Oui, très historique en fait. Par rapport aux grands philosophes, à l'histoire. A l'émergence de la philosophie etc.

10. *Et donc est-ce que vous pratiquez la philosophie dans votre classe ? Au vue de la définition dont nous avons discuté avant ?*

Je ne dirais pas la philosophie en tant que telle. Je dirais plutôt de façon détournée, ça s'apparente totalement à de la philosophie sans pour autant en avoir le titre. J'ai un peu de peine avec ce terme de philosophie.

11. *Vous faites plus de la discussion argumentée ?*

Oui, ce sont des discussions générales, sur certains thèmes. Chacun peut manifester son point de vue.

12. *Et que pensez-vous de cette pratique dans le cadre d'une classe ? Est-ce que vous pensez-que c'est quelque chose de nécessaire pour les élèves ?*

Je pense que c'est nécessaire dans le sens où ça amène l'enfant à se poser des questions par rapport à des grands sujets mais sans qu'ils soient nommés forcément.

Parfois on rebondi sur des sujets par rapport à ce qui est dit et ça nous permet d'aborder des thèmes comme le divorce, la mort ou l'actualité politique.

13. *J'imagine que l'expérience que vous avez de différents degrés peut vous aider mais est-ce que vous pensez que l'âge des élèves peut influencer sur la qualité de la discussion ?*

Ah non non. Je pense que ça peut être des élèves d'école enfantine, mais il faut rester à leur niveau. Il faut adapter ou orienter, réorienter la discussion selon la trajectoire qu'elle prend ou selon l'âge des enfants.

14. *Maintenant pour parler plus de la discussion à visée philosophique en soi, est-ce une pratique que vous pourriez mettre en place dans votre classe plus régulièrement que ce que vous faites actuellement c'est-à-dire en fonction du besoin des élèves ? Est-ce que vous pensez que c'est quelque chose que vous pourriez instaurer à l'horaire de manière hebdomadaire ?*

Bien, hum. Déjà, je vois la chose en demi-classe plutôt qu'en classe complète, ce qui permettrait un meilleur échange entre les enfants. Après de là à le mettre en place concrètement avec le programme surchargé qu'on a à cause du PER, je pense qu'on nous demande tellement d'objectifs clairs et précis que ce serait peut-être difficile, même si très utile, ce serait difficile de mettre ça dans la grille horaire de la semaine.

15. *Justement pour rester dans le PER, pensez-vous que ces discussions sont un élément qui peut être mis en lien et argumenté avec le PER ? Est-ce que vous voyez avec quels objectifs de PER vous pourriez mettre en lien la discussion à visée philosophique ?*

Alors je ne suis pas tout à fait au courant, encore maintenant des objectifs du PER à ce niveau-là mais dans le cadre de la formation générale ou des capacités transversales, je pense que cela toucherait bien plus qu'un domaine, qu'un objectif du PER. Par exemple en gym, en maths, en science, je pense que la philosophie est partout.

16. *Si, par exemple, vous aviez à faire à des parents quelque peu récalcitrants par rapport à ces discussions, vous pensez que vous seriez capables de leur montrer l'intérêt d'une telle pratique dans votre classe ?*

Encore une fois, je ne pense pas qu'on puisse mettre ça à l'horaire, le jeudi de onze heure à midi mais un projet sur quelques mois pourquoi pas. Je pense que c'est un domaine qui touche toutes les branches.

17. *Je vais donc maintenant vous présenter l'outil didactique avec lequel vous allez travailler.*

(Présentation du guide méthodologique à l'enseignante n°3)

Au terme de cette présentation, est-ce que vous avez l'impression d'être assez préparée pour mener les trois activités que je vous propose ?

Alors c'est clair, n'ayant pas de lignes directrices avant ça, ce document est très bien fait n'est-ce pas ? Et ça donne une bonne orientation pour mener, sur une période donnée, ce projet.

18. *Je vous propose donc, grâce à l'échelle de satisfaction ci-jointe, de me donner votre degré de satisfaction justement. Dites-moi si vous pensez que l'outil didactique est adéquat.*

L'outil didactique proposé, je trouve qu'il est très bien fait. Et comme je l'ai dit, n'ayant pas eu l'idée de le faire dans ce sens-là, ça donne vraiment les bons outil didactiques pour accéder à ce projet.

Tout à fait	Moyennement	Assez peu	Peu	Pas du tout
-------------	-------------	-----------	-----	-------------

19. *A l'aube de cette séquence, est-ce que vous avez encore quelques réticences à pratiquer cette discussion avec vos élèves ?*

Non, après c'est une question de temps. Je pense que c'est un projet qui doit être mené sur une période donnée.

20. *Est-ce que vous pensez que la période donnée n'est pas adéquate ? Est-ce que c'est trop court ? Trop long ?*

Non, non c'est une question d'organisation. Le fait de le mettre sur trois fois me paraît cohérent : la première séance sert à les familiariser avec l'exercice et à introduire le sujet. La deuxième séance permet de rentrer dans le vif du sujet et la dernière séance est une sorte de conclusion à la séquence.

21. Est-ce que la période proposée n'est pas opportune dans ce cas?

Je pense qu'on a toujours beaucoup à faire et que donc, il n'y a jamais vraiment de bonne période. Il serait intéressant de mettre cela en place en début d'année pour instaurer cette pratique de manière régulière dans une classe. Je suis convaincue que cela éveille l'esprit critique des élèves et leur conscience. Mais pour cela, il faut que cette pratique soit plus régulière. Grâce à cela, ils vont apprendre à se positionner par rapport à eux-mêmes, prendre conscience de leur propre opinion mais aussi face aux autres. Ces activités aident à mettre en place les règles de vie, le respect des tours de parole, le respect de l'autre.

Fin de l'entretien n°3

Je remercie l'enseignante n°3 pour sa participation à cet entretien et à mon mémoire.

8.7 Entretien croisé

L'entretien suivant réunit les trois enseignantes qui ont mené la séquence issue de ma méthodologie dans leur classe. Le but de cette rencontre est de leur permettre de partager leur expérience à l'issue des trois discussions et leurs avis sur la discussion à visée philosophique et l'outil didactique proposé.

Un seul guide d'entretien a été utilisé, les trois enseignantes ont ensuite exprimé leurs avis sur les questions posées

Pour faciliter la lecture de la retranscription, chacune des enseignantes aura une couleur.

Enseignante n°1 : La jeune femme de la Chaux-de-Fonds

Enseignante n°2 : La jeune femme du Littoral

Enseignante n°3 : L'enseignante d'âge moyen du Val-de-Travers

Bienvenue mesdames et une nouvelle fois merci pour votre participation active à ce mémoire professionnel. Si vous le voulez bien nous allons commencer.

1. *Première question, suite à la série de trois discussions à visée philosophique que vous avez menées en classe, votre opinion sur cette pratique a-t-elle changée ?*

Enseignante n°3 : Pour moi qui n'ai jamais pratiqué la philosophie sous cet angle-là, je trouve intéressant le cadrage en fait. D'avoir un outil didactique qui permette d'avancer sur un terrain connu avec le texte proposé par rapport à la discussion en tant que telle.

Enseignante n°1 : Comme j'ai déjà pratiqué la discussion à visée philosophique, je trouvais très intéressant. Comme mes élèves ont l'habitude de parler en classe, parler d'eux donc, j'ai trouvé intéressant bien qu'un peu forcé.

2. *Forcé dans quel sens ?*

Enseignante n°1 : Les élèves ont l'habitude de parler des questions existentielles ou de l'actualité et là il a fallu partir d'un texte. Les enfants se sont peut-être moins sentis impliqués ou moins concernés que si c'était une situation qui était vécue par un de leur camarade.

3. *La situation ne les touchait pas assez ?*

Enseignante n°1 : Non pas vraiment, c'est surtout l'approche par le texte qui était difficile.

Enseignante n°2 : Je vous rejoins sur cet aspect. Je ne pratique pas régulièrement la philosophie en classe mais j'ai, en plus de cette séquence, des souvenirs de la HEP. C'est vrai que le fait de devoir partir d'un texte est difficile surtout si on n'arrive pas à faire de lien avec le vécu des élèves. J'ai eu l'impression de lancer mes élèves à froid et ils ne savaient pas trop de quoi parler.

4. *Est-ce que malgré tout vous reconduiriez ce type d'expérience dans votre classe ?
Referiez-vous des discussions à visée philosophique ?*

Enseignante n°2 : Oui alors je trouve cela bien malgré tout car peu contraignant dans le sens des trois interventions. Il y a un début, c'est une mise en bouche. La deuxième discussion est un approfondissement même si cela reste très sommaire et la troisième discussion est une sorte de finalité, de conclusion. Ce n'est pas très contraignant puisque c'est sur trois fois.

Enseignante n°1 : Pour ma part, j'en reviens à ce que je disais avant. Le principe est intéressant mais je trouve que le texte peut être un frein.

5. *Est-ce que vous continueriez mais sans le texte ?*

Enseignante n°1 : Oui certainement, pour que les situations touchent au plus près les élèves. Et pas forcément dans le même timing, pas forcément d'une semaine à l'autre. Peut-être qu'il y a des sujets qui méritent d'être traités de façon plus condensés et d'autres plus étalés. Par exemple si j'ai une élève qui savait sa maman condamnée mais que c'était quelque chose de programmé si on veut bien dans le temps, sans pour autant qu'il y ait une date, mais si on savait qu'on avait six mois pour envisager le sujet, il serait intéressant de faire des discussions par rapport à la mort. On pourrait le faire aussi si c'est un accident ou une mort subite.

6. *Vous continueriez plus mais en fonction des besoins des élèves si je comprends ?*

Enseignante n°1 : Voilà exactement

7. *Et vous, enseignante n°3, quel point de vue partagez-vous ?*

Enseignante n°3 : Pour pratiquer la pédagogie de projet par rapport aux enfants, je me sens moins contrainte à pratiquer cela dans le cadre de situation donnée par les enfants plutôt que d'imposer mais c'est bien aussi puisque ça part de texte réel. Nos discussions en classe partent souvent de ce que l'enfant amène et nous rebondissons ensemble sur une situation ou une autre. Ici, le texte était imposé mais il reste tout à fait plausible, donc réel et susceptible de se passer un jour. Je préfère partir d'une situation vécue plutôt qu'inventée, même si encore une fois, le texte était réaliste.

Enseignante n°2 : Je partage votre point de vue et compte tenu aussi de mon inexpérience dans le domaine, je crois que l'appui d'un texte est une sorte de béquille pour lancer l'activité. Il faut savoir choisir un texte en fonction de la situation. J'ai vu qu'il existait une grande variété d'album au sujet de la philosophie et il faudrait que je choisisse le bon, celui qui fasse écho chez mes élèves.

Enseignante n°3 : Si je peux rebondir, utiliser une situation donnée, d'un enfant et ensuite pourquoi pas utiliser des textes qui existent, en parallèle.

Enseignante n°1 : Mener une sorte de séquence en partant du vécu de l'élève et s'appuyer ensuite sur la littérature pour faire émerger les concepts c'est ça ?

Enseignante n°3 : Exactement. Avoir des ressources pour imaginer même si on ne peut jamais imaginer mais imaginer de manière intellectuelle ce dont on parle.

8. *Si on vous offrait, chacune, la possibilité de suivre une formation continue, sur le thème de la discussion à visée philosophique, est-ce que vous auriez de l'intérêt ou l'envie de suivre ce type de formation ?*

Enseignante n°2 : Oui et comme je l'ai dit je ne suis pas très à l'aise avec ce type de pratique. De plus en tant qu'enseignant, on a l'habitude de faire des formations continues, donc pourquoi pas, éventuellement. A voir dans quel cadre cette formation serait proposée. Ce serait effectivement quelque chose d'intéressant pour étoffer ma pratique professionnelle.

Enseignante n°3 : N'ayant jamais vécu la philosophie à la sauce HEP, ce serait intéressant pour moi de voir quelles sont les lignes directrices actuellement. Ce que nous avons abordé à l'école de comm' ou l'école normale restait au niveau de l'adulte, ce serait donc intéressant de savoir comment appréhender la philosophie avec des enfants.

Cependant, pour rester tout à fait sincère, je pense qu'on nous en demande bien assez en termes de formation avec le PER, la formation générale etc. et donc ce n'est pas vraiment la première formation que je ferais.

Enseignante n°1 : Pour ma part, ayant terminé la HEP il y a peu, je dois dire que c'est encore assez frais pour moi. Je me concentrerais donc sur un autre cours peut-être.

9. *On va passer au thème de la discussion à visée philosophique en classe. Vous avez toutes réalisé les trois séances demandées par la méthodologie. Après celles-ci, pensez-vous que vous pourriez pratiquer la philosophie de manière plus régulière en classe ?*

Enseignante n°3 : C'est vrai que dans l'éveil quel qu'il soit, ce sont des discussions intéressantes. Mais je partirais du projet de l'enfant et des situations vécues par celui-ci. Et jamais en classe complète. Toujours en demi-classe.

Enseignante n°2 : Effectivement, je pense que c'est une pratique que je continuerais à avoir en classe, maintenant, peut-être pas sous la même forme. Je veillerais peut-être à mettre en place quelque chose du type discussion argumentative pour faire le lien avec le français. Je pense, comme on le disait avant, qu'éveiller l'esprit critique c'est quelque chose de très important, surtout dans des grands degrés comme les 6H qu'on a toutes actuellement. Mais peut-être pas garder la discussion à visée philosophique comme je l'ai testée là avec votre méthodologie.

Enseignante n°3 : Je suis d'accord avec vous, au niveau du français. On développe l'expression orale, l'argumentation. L'enfant apprend à développer l'argumentation, l'esprit critique et à formuler des phrases, ce qui est intéressant. Mais ça peut aussi regrouper le domaine des sciences, enfin pour moi ça regroupe plein de domaines différents.

10. *L'enseignante n°1 a d'ailleurs fait son mémoire sur la discussion argumentative.*

Enseignante n°1 : Oui tout à fait, je partage donc le point de vue de mes collègues. Le lien entre la discussion à visée philosophique et l'argumentation est flagrant à condition de la pratiquer régulièrement. En ce qui me concerne, je ne pense pas modifier ma façon de procéder avec mes élèves cette année. Nos moments d'échanges leur conviennent parfaitement et je ne souhaite pas les changer. Mais pourquoi pas une autre année.

11. *Pour revenir à ce que l'enseignante n°3 mentionnait tout à l'heure, vous disiez que vous feriez cette activité en demi-groupe, est-ce que, toutes, vous pensez qu'il y a un moment au niveau de grille horaire qui est plus adéquat qu'un autre pour réaliser cette activité ?*

Enseignante n°3 : Encore une fois, je pense que la demi-classe est le moment le plus propice. Je veillerais à réduire le nombre d'élève pour favoriser le discours. Et ensuite, une fois qu'il y a l'écoute et plus d'ouverture, pourquoi pas amener cette discussion en classe entière.

Enseignante n°2 : Je partage votre point de vue. C'est important d'instaurer le contrat de communication dans les demi-groupes dans un premier temps. Il pourra ensuite être étendu à la classe. Il est important que les élèves se sentent en confiance.

Enseignante n°1 : On pourrait même imaginer qu'une fois que la pratique s'est bien mise en place dans la classe, qu'on puisse mettre en place des discussions entre deux classes d'un même degré au sein d'un collège par exemple.

12. *Maintenant une question issue de vos entretiens individuels, est-ce que vous pensez que en connaissant mieux la pratique, vous pourriez mieux l'argumenter selon le PER ?*

Enseignante n°2 : J'argumenterais toujours selon la communication et la collaboration. Le fait de l'avoir pratiqué me permet de voir réellement l'intérêt pour la collaboration entre les enfants.

Enseignante n°3 : Je pense aussi que la collaboration et l'écoute sont très formateurs, permettent d'apprendre à mieux les connaître. Cela peut parfois faire émerger certaines choses. De manière certaine, ces discussions sont une ouverture. Il faut savoir saisir les informations.

Enseignante n°1 : Je suis totalement d'accord avec vous. C'est d'ailleurs pour cela que je pousse mes élèves à parler. Pour en revenir au PER, je pense que cela touche la collaboration, la communication mais aussi l'argumentation dans le cadre de l'expression orale en français.

13. Quels sont, selon vous, les apports de la discussion à visée philosophique pour vos élèves ? Déjà au terme de la méthodologie et ensuite grâce à sa pratique de manière régulière ? Une question en deux temps.

Enseignante n°3 : Dans un premier temps, cela apprend aux élèves à oser. Il faut apprendre à prendre la parole dans un débat, que ce ne soit pas toujours les mêmes qui parlent. Par exemple avec un « time timer® » pour réguler le temps de parole. Ensuite, ce serait intéressant de les pousser à s'autonomiser grâce aux rôles mis en place. A terme, il serait intéressant qu'ils puissent gérer eux-mêmes une discussion.

Au niveau de l'écoute, c'est également important. Les enfants sont obligés de s'écouter. En pour finir, j'en reviens à l'esprit critique. Je suis convaincue que ce type de pratique pousse les élèves à réfléchir, à se poser des questions. Ils doivent pouvoir se positionner par rapport aux médias, par rapport à la télévision, par rapport à tout ce à quoi ils sont exposés. En développant un esprit critique, j'espère qu'ils arriveront à prendre un peu de recul par rapport à cette surexposition. Ils arriveront à se poser les bonnes questions.

Enseignante n°2 : Je partage votre avis, notamment sur l'exposition aux médias. Concernant la réaction de mes élèves, au terme de la séquence, eux se sont dit plus « intelligents ». Plus intelligents, je ne pense pas mais en tous les cas, plus réfléchis. J'ai aussi remarqué qu'hors des moments de philosophie, ils posaient plus de questions et des questions peut-être plus pertinentes aussi. C'est peut-être aussi un effet « je ne le vois que maintenant parce que j'y fais attention » du type « j'ai un nouveau sac, tout le monde a le même ». Mais sinon, peut-être que si je menais ce type d'activité sur une année, à terme, ils développeraient l'esprit critique dont nous parlons.

Enseignante n°1 : Ce qui est bien c'est que chacun peut prendre la parole, il n'y a pas de mauvaise réponse ou de bonne réponse. Du coup, les rôles habituels de la classe (bons, mauvais) même s'ils sont clichés, sont effacés. Chacun est libre de s'exprimer quel que soit le sujet ou quel que soit ce que chacun pense. Il n'y a pas de mauvaise question. Ils osent se libérer et vraiment parler. Ça leur apprend également à partager leurs émotions et à oser s'exprimer si quelque chose ne va pas. Parfois, ils ont de la peine ou sont en colère et contiennent ces émotions. Je les encourage donc à parler pour ne pas rester seul face à ça.

14. Maintenant, mesdames, je vais vous demander d'évaluer l'outil didactique avec lequel vous avez travaillé pendant ces trois semaines. Est-ce que vous pensez que l'activité était adaptée à votre classe ?

Enseignante n°3 : Alors oui, je pense que oui. J'ai une classe très, très difficile. La première discussion a été difficile parce qu'ils n'ont pas l'habitude de s'écouter entre eux. C'était donc à moi d'instaurer un climat pour que cela fonctionne. J'ai remarqué que la première séance sert à dégrossir les choses. On peut ensuite peaufiner le tout dans les séances deux et trois. Mais je pense qu'on aurait pu aller plus loin encore.

Enseignante n°1 : Comme les miens ont l'habitude de mener ce type de discussion, je n'ai pas eu ce genre de problème. Ce n'est pas une question de respect de l'autre au sens basique non plus. Mais comme, à nouveau, cela ne les touchaient pas réellement, ils ont eu du mal à partir. Ils ont eu de la peine à retranscrire des expériences vécues et faire des liens avec leur vie.

Enseignante n°2 : J'ai trouvé l'outil didactique intéressant en soi mais comme l'enseignante n°1, mes élèves ont eu un peu de mal à se lancer. Maintenant, grâce aux questions que vous suggériez à la fin, j'ai réussi à rediriger le débat et finalement à faire émerger quelque chose de mes élèves si je puis dire.

Enseignante n°3 : Un point que j'ai trouvé intéressant est le fait que cet outil didactique est très cadrant. Ce qui est souvent difficile quand on fait des discussions comme en classe, c'est que les enfants partent dans tous les sens. Et là, votre outil didactique sert bien à recadrer. C'est la grande différence que je ferais entre une discussion spontanée et une discussion philosophique donnée. C'est très bien parce que ce que ça permet à l'enfant de garder un cadre. Pour les enfants, la contrainte est quelque chose de difficile. J'ai pu remarquer, dans le cadre de cette séquence, que parfois les élèves avaient envie de dire des choses et c'est parfois difficile de recadrer bien que nécessaire.

Enseignante n°2 : C'est un avantage que j'ai perçu aussi. C'est un guide clé en main. Il est difficile de se perdre, il y a des possibilités de relances et des suggestions. C'est très prescriptif et du coup laisse peu de place à la liberté.

Enseignante n°1 : C'est pour ça qu'il faut être capable de prendre un peu de recul. Ce guide, comme tout autre texte, ne doit pas être un frein. Il faut être capable de ne pas paniquer en se disant « Mon dieu, ça sort du thème du jour ». Il faut pouvoir vivre avec sa classe. C'est peut-être l'habitude qui parle. Si jamais, il y a la possibilité de noter ces questions. Il est important que l'élève comprenne que chaque question est prise en

compte. Il est important que de ne pas laisser une question sans accompagnement, ça fait aussi parti de la relation de confiance que l'on construit avec nos élèves.

Enseignante n°3 : C'est aussi dans l'idée de la philosophie. Il n'y a pas de juste ou de faux. Je crois que les élèves ont besoin de comprendre que leur avis compte, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. On sort des stigmates habituels de la classe dont vous parliez tout à l'heure. Chacun a une place dans ce débat.

Enseignante n°2 : Je trouve très intéressant que vous disiez cela. Quand j'ai fait la première discussion, il y avait dans le groupe plusieurs « catégories » d'élèves. C'est un abus de langage mais on se comprend toutes. Il y avait donc parmi les élèves des petits parleurs et des grands parleurs. J'ai été surprise de voir que les petits parleurs ne se sentaient pas la légitimité de parler. Pourtant, nous avons parlé des règles de vie de ces discussions à visée philosophique. Ils savaient qu'il n'y avait pas de risque ou de contrainte mais ils ont gardé leur rôle. J'ai vraiment remarqué qu'ils n'avaient pas l'habitude de cette pratique.

15. Armées de cette expérience, auriez-vous encore des réticences à renouveler cette pratique avec votre classe ou une future classe ?

Enseignante n°3 : Au départ, n'ayant jamais pratiqué ces discussions et n'ayant pas les outils didactiques, j'avais quelques craintes. Le fait que ce soit sur trois fois, je trouve que c'est très bien. Cela permet une introduction, le condensé et la conclusion. Je trouve que c'est ni trop long ni trop court. Je pense que c'est bien.

16. Comment est-ce que vous renouveleriez l'expérience ? Avec du matériel ? Sous forme de discussion libre ?

Enseignante n°3 : Oui et non. L'ayant vécue une fois, je pense être capable de le reproduire. L'outil didactique que vous avez proposé est un bon guide sur la forme.

Enseignante n°2 : Je pense que je garderais le même type de structure du point de vue de la séquence. Si je devais le réaliser seule, je crois que j'aurais de la peine à voir la finalité du thème, jusqu'où amener mes élèves. L'outil didactique proposé est très bien parce qu'il montre comment commencer et quel type de question peut sortir mais je ne suis pas sûre d'y arriver de mon côté. La phase de conclusion me préoccupe un peu. Bien sûr c'est de la philosophie et donc il n'y a pas de réponse unique à trouver mais je ne suis pas sûre de réussir à doser la séquence.

Enseignante n°1 : Jusqu'où aller permet d'ouvrir sur plein de choses et de susciter des questions chez les élèves. Je vais donc continuer pour ma part sur la ligne actuelle, en réagissant en fonction des besoins des élèves et de l'actualité. Je crois que nous aurons beaucoup à faire avec l'élection du nouveau Pape. En accord avec l'enseignante n°3, essayer d'éveiller en eux un esprit critique et d'en faire de futurs adultes réfléchis.

17. Quelle belle conclusion. Je vous remercie donc mesdames pour cet entretien, très riche en informations, et votre participation active dans le cadre de mon mémoire professionnel.

Fin de l'entretien.

8.8 Guide méthodologique

1. Contexte :

Ce guide pratique est proposé à l'usage des enseignants du degré 6HarmoS (6H).

Il a pour but de donner des conseils pratiques et des pistes méthodologiques aux enseignants quant à la manière de mettre en place une série de trois discussions philosophiques mais aussi sur la manière de les mener. Il sera inspiré des méthodes Lipman et Tozzi :

La méthode Lipman propose d'introduire une discussion à visée philosophique grâce à la lecture d'un texte. A la suite de celui-ci, les élèves imaginent une série de questions liées au texte. Le groupe vote ensuite pour la question qui leur paraît la plus intéressante et peuvent commencer la discussion à visée philosophique.

Dans la méthode Tozzi, l'on retrouve divers rôles attribués aux élèves. Il s'agit de donner des responsabilités à tous les élèves pour les impliquer au mieux dans la discussion à visée philosophique et que l'enseignant puisse ainsi être en retrait, garant du cadre mais seulement observateur durant la phase de discussion en soi.

2. But :

Pouvoir animer une série de trois discussions philosophiques autour du thème « La liberté » dans une classe de 6H.

3. Objectifs élèves en lien avec le PER pour l'ensemble des trois débats:

Au niveau du **français** et en s'inspirant de l'item suivant du PER :

« L1 24 — *Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...* »

- Organiser son propos et sa pensée pour tenir compte de la situation de communication.

Les apprentissages prioritaires en lien avec cet item sont les suivants :

- Élaboration d'une production orale en fonction d'un projet (*exposé, participation à un débat, compte rendu oral, jeu théâtral, restitution d'un poème,...*) et de la situation de communication (*prise de parole en public, dialogue informel, réponse spontanée à une demande,...*).

Les apprentissages à favoriser, en lien avec la discussion à visée philosophique sont :

- Organiser son propos et sa pensée pour tenir compte du propos des camarades et du contexte donné.

Au niveau de la **formation générale** et en adéquation avec les visées prioritaires de:

« FG 25 — *Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...* »

- Participer au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position.
- Repérer des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant celles-ci : respecter les règles de vie qui encadrent le déroulement d'une discussion philosophique.

Les apprentissages à favoriser, en lien avec la discussion à visée philosophique sont :

- Discussion et débat (notamment par une mise en évidence des enjeux de la situation traitée) dans les limites imposées par le cadre scolaire.
- Prise de responsabilité d'un rôle (*président, délégué,...*). Cet objectif peut donc être mis en lien avec les éléments proposés dans la méthode Tozzi.

En lien également avec la rubrique suivante du PER :

« FG 22 — Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles... »

- Mettre en relation une situation émotionnelle avec son contexte c'est-à-dire pouvoir donner des exemples concrets, issus de son vécu pour alimenter la discussion et illustrer son propos.

Les apprentissages à favoriser, en lien avec la discussion à visée philosophique sont :

- Découverte de la diversité des comportements possibles (les siens et ceux de ses camarades) et de leurs conséquences dans une même situation.

4. Déroulement :

4.1 Phase préparatoire :

L'enseignant devra lire l'outil didactique méthodologique proposé.

Il sera composé d'une histoire issue d'un ouvrage traitant le thème de la collection « *Les Goûters Philosophie* » ainsi qu'une série de questions pouvant alimenter le débat. Ces questions seront tirées de l'ouvrage « *La liberté c'est quoi ?* » de la collection « *Philozenfants* ». ⁸

L'enseignant pourra donc « préparer » le débat, imaginer ou s'inspirer des questions pour prévoir d'éventuelles relances à amener lors de la discussion.

Pour la discussion propre, il serait bienvenu de faire les ajustements suivants :

- Il serait indispensable pour un bon déroulement du débat et pour qu'il soit plus impliquant pour les élèves de réaliser cette discussion avec un petit groupe. Une dizaine de personnes maximum sont recommandées. Les demi-groupes ou les périodes REX semblent donc appropriés.

Au niveau de l'organisation spatiotemporelle, il est indiqué de mettre en place les élèves en cercle. De cette manière, chacun pourra se voir et sera dans une position d'écoute favorable. L'enseignant sera inclus dans ce cercle sans pour autant interférer dans le débat. Il doit être le garant du cadre et une aide à l'un ou l'autre poste en cas de difficultés. Il ne participe pas à la phase de discussion, sauf pour relancer celle-ci si les élèves semblent bloqués.

Pour réaliser l'ensemble de l'activité, y compris la lecture et la synthèse finale, il convient de prévoir une période. La phase de discussion propre durant une vingtaine de minutes, l'enseignant aura donc le temps de rappeler les règles liées à la discussion à visée philosophique ainsi que d'introduire le thème grâce à l'histoire. Il pourra également prendre quelques minutes pour clore le débat et donner un temps à l'élève-synthétiseur de faire la synthèse finale aux élèves. Il est donc important de prendre le temps de bien vérifier que les élèves aient compris le thème de base dans une discussion. La phase des questions permet de voir la compréhension des élèves.

⁸ Références précises : cf. bibliographie

4.2 Rôle des élèves :

L'enseignant attribue des rôles aux élèves. Cela aidera peut-être la classe à se lancer dans le premier débat.

Voici les rôles qui sont proposés dans la méthode Tozzi :

- **Un président** : il gère les tours de parole (à l'aide du micro ou d'un objet symbolique) et le temps. Il est le garant du cadre et se doit d'être impartial. Il ne participe pas réellement au débat puisqu'il ne donne pas son opinion cependant son rôle est le principal.
- **Un reformulateur** : Après deux ou trois prises de paroles, il réexplique au groupe ce qui a été dit en étant le plus clair possible. Il se doit de redonner uniquement le message de ses camarades sans sa propre opinion. Son rôle nécessite une écoute active et une concentration lors des phases de discussion.

Exemple : « Alphonse a dit qu'il pensait...// Tu as donné cette idée... »

- **Un synthétiseur** : Au terme de la discussion, il rend compte des notions abordées, des questions traitées et des réponses que le groupe a apportées. Durant le débat, il prend des notes ou peut faire des dessins/schémas pour appuyer son propos. Durant la première discussion à visée philosophique, il est aidé par l'enseignant s'il en ressent le besoin.
- **Les discutants** : Ils débattent du sujet à tour de rôles et argumentent leurs propos. Ils réagissent en fonction des opinions de leurs camarades. Ils sont majoritaires dans le groupe.
- **L'enseignant** : Avant tout, il est chargé d'ouvrir et de clôturer les séances. Il annonce le thème et donne la question de départ après la votation. Il est le garant du cadre et aide le président au niveau du temps. Il peut également seconder le reformulateur ou le synthétiseur.

4.3 Tâches des deux parties :

En plus des rôles spécifiques à distribuer au sein de la classe, voici un résumé des tâches des élèves et de l'enseignant pour la séquence.

Tâches des élèves :

- Formuler des questions suite à la lecture de l'histoire.
- Donner son opinion et réagir en fonction des propos de ses camarades.
- Effectuer son rôle s'il en a un.
- Respecter le contrat de communication.

Tâches de l'enseignant :

- Introduire la séquence : présenter l'activité, les rôles et le contrat de communication.
- Lire / Faire lire l'histoire.
- Prendre notes des questions des élèves et les classer, si possible, dans des catégories.
- Donner la question de base pour le dialogue suite au vote de la classe.
- Introduire le dialogue si besoin tout en interférant le moins possible dans la phase de discussion et la thématique.
- Aider le reformulateur à donner des retours sur ce qui a été dit.
- Faire respecter le contrat de communication.

5. Semaine 1 :

5.1 Déroulement :

- 1) L'enseignant prend une quinzaine de minutes, avant le jour de la discussion philosophique, pour expliquer l'activité et le cadre qu'il convient de respecter. Il pourra présenter les règles (annexe 1) qui régiront les moments de philosophie et les rituels qui l'accompagneront s'il décide d'en mettre en place (bougies etc.)

Il devra donner les grandes lignes de la séquence, expliquer le concept de discussion philosophique au groupe classe. Il est important de demander aux élèves les représentations qu'ils ont de la philosophie pour avoir une première idée.

L'enseignant expliquera, s'il le souhaite, la raison de cette séquence et son importance dans le cadre de la classe / de la réalisation ce mémoire.

Il donnera ensuite le cadre qui servira à toutes les discussions philosophiques. Il énumérera les divers rôles qui seront attribué aux élèves ainsi que les règles qui auront lieu lors des discussions.

Exemple d'amorce :

« Nous allons, pendant deux - trois semaines, mener des discussions philosophiques. Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est ?

Ce sont des discussions qui traitent des grands thèmes de la vie, comme le bonheur, l'amour ou encore la liberté.

Ce sont aussi des questions que vous pouvez vous poser dans la vie de tous les jours.

Le but n'est pas de trouver une seule et bonne réponse à la question que l'on se pose. Toutes les opinions sont intéressantes et peuvent être correctes.

Nous ferons cette discussion à visée philosophique en groupe pour pouvoir confronter nos propos. Votre avis compte, il n'y a pas de réponse fausse et je (enseignant) ne détiens pas la vérité absolue dans ce cadre. »

- 2) Le jour de la première discussion, l'enseignant rappellera les règles et les rôles de chacun des élèves. Les règles devront être affichées pour que les élèves les intègrent au plus vite.

Pour la répartition des rôles : il convient de les changer de semaines et semaines pour que tous les élèves aient l'occasion de tester (si possible) l'un ou l'autre rôle. Pour la première discussion, l'enseignant pourra tirer les tâches au sort.

- 3) Lecture du texte, en annexe, par l'enseignant. Il demande ensuite aux élèves de réfléchir durant 1-2 minutes et de trouver une question suite à la lecture. Il dressera la liste des questions au tableau noir et, si des thèmes communs surgissent, pourra les indiquer.

Les élèves procéderont à un vote pour choisir le thème le plus intéressant, à l'intérieur duquel ils choisiront une seule question. Cette question servira de base au débat.

Les grands thèmes liés à la liberté sont, par exemple, les suivants⁹ :

La volonté, la relation à autrui, le monde adulte / grandir, les droits ou encore l'utilité de la liberté.

- 4) Durant l'ensemble de la discussion, l'enseignant essaiera de laisser les élèves diriger et participer aux débats. Il restera néanmoins présent dans un rôle de régulation et pour aider le reformulateur à donner des retours à la classe sur ce qui aura été dit.

Le synthétiseur devra, en fin de discussion, donner les éléments importants qui sont ressortis le débat. Il peut être secondé par l'enseignant en cas de difficulté.

⁹ Liste non-exhaustive. D'autres exemples se trouvent à l'annexe 2.

5.2 Résumé de l'activité semaine 1 :

Phase	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation	5 minutes	<p>Lecture du texte « C'est décidé, j'arrête l'école »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ A-t-on le choix d'aller à l'école ? ➔ Est-on libre de prendre cette décision ? ➔ Carole connaît-elle les conséquences de son choix ? 	<p>Copie du texte</p> <p>Annexe 3</p>
Enoncé des thèmes	10 minutes	<p>Les élèves donnent leurs premières impressions et/ou premières interrogations en lien avec le texte lu.</p> <p>L'enseignant les écrit au tableau noir et les répartit en différentes catégories en fonction des thèmes.</p> <p>Les élèves votent pour le thème / l'enseignant choisit la question qui sera l'introduction à la discussion philosophique.</p>	Tableau noir
Questions / débat	15 – 20 minutes	<p>Les élèves ont ensuite une quinzaine de minutes pour débattre de la question proposée.</p> <p>L'enseignant interfère un minimum dans la discussion.</p> <p>Il veille à faire respecter le cadre et les règles.</p>	Fiche des questions suggérées pour l'enseignant dans le cas où les idées, réflexions s'amenuisent.
Synthèse	5 minutes	Retour par l'élève-synthétiseur des éléments discutés et de la conclusion par rapport à la question de fin.	Fiche de préparation au débat, notes prises pendant le débat.

6. Semaine 2 :

6.1 Déroulement :

- 1) Le jour de la deuxième discussion, l'enseignant rappellera les règles et les rôles de chacun des élèves. Il donnera également un petit résumé oral de la dernière séance et pourra demander l'aide du synthétiseur de la première séance.

- 2.1) L'enseignant se sert du texte de la semaine 1. Il demande aux élèves ce qu'il se passerait si Carole ou si eux-mêmes avaient le choix de venir à l'école.

S'il le souhaite, il peut parler des universités qui appliquent la liberté académique. Cette discussion amorce le débat. Les élèves ont ensuite quelques minutes pour se positionner et l'on reprend une discussion avec le groupe en entier.

Il est possible de procéder comme la semaine précédente en affichant les questions, les opinions au tableau.

- 2.2) Si cette optique a été abordée dans la discussion de la semaine 1, il est possible de partir sur d'autres questions : soit en posant une des questions d'élèves amenées lors de la discussion de la séance précédente, soit en proposant (comme question de base de réflexion) une des questions de la liste en annexe. Les élèves devront ensuite y réfléchir et y amener leurs interrogations.

- 3) Durant l'ensemble de la discussion, l'enseignant essaiera de laisser les élèves diriger et participer à la discussion. Il restera néanmoins présent dans un rôle de régulation et pour aider le reformulateur à donner des retours à la classe sur ce qui aura été dit.

Le synthétiseur devra, en fin de discussion, donner les éléments importants qui sont ressortis le débat. Il peut-être secondé par l'enseignant en cas de difficulté.

6.2 Résumé de l'activité semaine 2:

Phase	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation	5 minutes	<p>Rappel des questions traitées lors de la 1^{ère} séance.</p> <p>Reprise du débat dans une idée de continuité.</p> <p>→ Si l'école n'était pas obligatoire, viendriez-vous quand même ?</p> <p>→ Autres questions ?</p>	<p>Texte (séance 1)</p> <p>Fiche de notes.</p>
Enoncé des thèmes	2 minutes	<p>Annonce de la question de départ du jour.</p>	<p>Note de la première séance.</p>
Questions / débat	15-20 minutes	<p>Les élèves ont ensuite une quinzaine de minutes pour débattre de la question proposée.</p> <p>L'enseignant interfère un minimum dans la discussion.</p> <p>Il veille à faire respecter le cadre et les règles.</p>	<p>Feuille de note de la semaine 1 // Fiche avec les questions supplémentaires, dans le cas où le débat s'essouffle.</p>
Synthèse	5 minutes	<p>Retour par l'élève-synthétiseur des éléments discutés.</p> <p>Reformulation par rapport à la question de fin.</p>	<p>Fiche de note</p>

7. Semaine 3 :

7.1 Déroulement :

- 1) Le jour de la troisième discussion, l'enseignant rappellera les règles et les rôles de chacun des élèves. Il donnera également un petit résumé oral de la deuxième séance.
- 2) Durant cette séance, les élèves devront s'interroger sur leur liberté : en tant qu'élève, enfant. L'enseignant leur demande de réfléchir durant 1-2 minutes et de trouver une ou des différence/s entre « être un élève » et « être un enfant ». Il dressera la liste des questions au tableau noir et, si des thèmes communs surgissent, pourra les indiquer.

Les élèves procéderont à un vote pour choisir le thème le plus intéressant, à l'intérieur duquel ils choisiront une seule question. Cette question servira de base au débat. Cette question servira de base au débat.

- 3) Durant l'ensemble de la discussion, l'enseignant essaiera de laisser les élèves diriger et participer aux débats. Il restera néanmoins présent dans un rôle de régulation et pour aider le reformulateur à donner des retours à la classe sur ce qui aura été dit.
- 4) Une fois la discussion terminée, l'élève-synthétiseur pourra donner à la classe une synthèse de ce qui aura été discuté.
- 5) L'enseignant discutera, une fois le débat clos, de ce que les élèves ont pensé de cette séquence. L'enseignant aura aussi l'occasion de formuler ses impressions, son ressenti.

Voici une liste de questions possibles:

Qu'est-ce que les élèves ont retenu ?

Ont-ils appris quelque chose ?

Que pensent-ils d'une telle activité ?

Ce qu'elle leur a apporté ?

7.2 Résumé de l'activité semaine 3 :

Phase	Durée indicative	Contenu	Matériel
Mise en situation	5 minutes	Rappel des questions traitées lors de la 2 ^e séance. → « Moi, enfant » & « Moi, élève » Les mêmes libertés ?	Fiche de notes.
Enoncé des thèmes	2 minutes	Annonce de la question de départ du jour.	Note de la première séance.
Questions / débat	15-20 minutes	Les élèves ont ensuite une quinzaine de minutes pour débattre de la question proposée. L'enseignant interfère un minimum dans la discussion. Il veille à faire respecter le cadre et les règles.	Feuille de note de la semaine 1 et 2 // Fiche avec les questions supplémentaires, dans le cas où le débat s'essouffle.
Synthèse	5 minutes 10 minutes	Retour par l'élève-synthétiseur des éléments discutés. Reformulation par rapport à la question de fin. Discussion sur l'ensemble de la séquence.	Fiche de note

Nos règles de vie

Le respect

- Je respecte mes camarades.
- Je respecte les moments d'échange.
- Je suis respecté(e) lorsque je parle.
- J'accepte les idées des autres : il arrive que certains camarades ne soient pas d'accord avec moi. Ils ont le droit d'avoir leurs opinions.



Les tours de parole

- Je parle uniquement quand c'est mon tour.
- Celui qui a le moins parlé à la priorité.
- Personne n'est obligé de parler.

Les idées

- Aucune idée n'est mauvaise ou fausse, toutes les idées valent la peine d'être écoutées et entendues. Chaque opinion est intéressante.

9. Annexe 2 :

Liste de thèmes et questions en lien avec le thème « La liberté ».

Cette liste, non-exhaustive, est tirée de l'ouvrage « *La liberté, c'est quoi ?* » de la collection les *Philozenfants*. Ecrit par le philosophe Oscar Brenifier, elle sert à donner des pistes pour animer la discussion à visée philosophique ou donner des idées pour prolonger une discussion avec les élèves.

1) La volonté :

Peux-tu faire tout ce que tu veux ?

- Est-ce une erreur de faire quelque chose lorsque l'on doute ?
- Est-ce que tu sais reconnaître ce qui dépend de ta volonté et ce qui n'en dépend pas ? (sauver le monde, soulever une voiture, faire un vert à un contrôle etc.)
- Peux-tu savoir tout ce que tu veux faire ? Le faire vraiment ?
- Quelle est la différence entre une envie spontanée (Je voudrais manger du chocolat.) et une envie mûrement réfléchie (Je voudrais être enseignante.) ?

2) La relation à autrui :

Les autres t'empêchent-ils d'être libre ?

- Quels sont les avantages et les inconvénients à vivre ensemble ? (as-tu l'impression qu'on te commande, que tu n'as pas d'espace ? // Te sens-tu entouré ? etc.)
- As-tu l'impression que les autres t'embêtent, te gênent ? Est-ce que tu embêtes parfois quelqu'un toi aussi ? Pourquoi ?
- As-tu l'impression que quelqu'un a besoin de toi ? As-tu besoin de quelqu'un ? A la maison, à l'école, au foot ? Dans quelle situation ?
- Si tu refuses que l'on t'aide, est-ce que tu t'embêtes tout seul ?

3) Le monde adulte / grandir:

As-tu besoin de grandir (devenir un adulte) pour être libre ?

- Est-ce que les adultes sont plus libres que toi ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il faut devenir adulte pour devenir libre ?
- Est-ce que la liberté, cela veut dire faire ce qu'il te plaît ? Et quand tu seras adulte ?

4) Les droits :

A-t-on tous le droit d'être libre ? Toutes les libertés sont-elles les mêmes ?

- Est-ce que tout le monde peut être libre ?
- Comment faire pour que tout le monde soit libre ?
- Les personnes qui sont en prison sont-elles aussi libres ?
- Est-ce qu'il y a des pays dans lesquels les gens ne sont pas libres ?
- En Suisse, est-ce que tout le monde est libre ?

5) L'utilité de la liberté :

A quoi peut servir la liberté ?

- Est-ce qu'être libre rend heureux ? Comment ?

10. Copie du texte semaine 1 : « C'est décidé, j'arrête l'école ! »

Retranscrit et adapté à la Suisse d'après l'histoire de « C'est décidé, j'arrête l'école » p.23, Libre et pas libre, les Goûters Philosophie, Milan Jeunesse

« Carole a six ans, elle est en 3^eHarmoS et elle vient de prendre une grande décision : elle arrête l'école, elle ne veut plus y aller, ça ne l'intéresse plus. De toute façon, elle n'aime qu'une chose : peindre.

Donc elle ne voit pas pourquoi elle devrait s'embêter à apprendre à lire, à écrire, à compter ; cela ne lui sert à rien pour peindre. Mais elle a deux problèmes. Le premier, c'est de ne plus voir ses copines. En réfléchissant, elle se dit qu'elle pourra les attendre à la sortie de l'école, et aussi les inviter chez elle le week-end. Le second problème, c'est la cantine : elle s'y amusait bien, et là, pas de solution. Si elle quitte l'école, elle ne peut plus aller à la cantine, même pas une fois de temps en temps.

« Tant pis, se dit Carole, ça va me manquer, mais je m'en passerai, c'est décidé, j'arrête. » »

Texte explicatif :

Carole prend une décision librement. Ce n'est pas un coup de tête, elle a bien pensé aux conséquences de son choix : ne plus voir ses copines, rater la cantine, ne pas savoir lire, écrire, compter. Mais à son âge, elle ne peut pas voir les autres conséquences : en ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter, elle se fera rouler en vendant ses tableaux quand elle sera peintre, elle aura du mal à organiser des expositions, elle sera dépendante des autres ; et si un jour peindre ne l'intéresse plus, elle aura du mal à trouver un autre travail, et aussi à découvrir d'autres plaisirs.

Le choix de Carole a l'air d'être libre. Mais il ne l'est pas. Pour prendre des décisions librement, pour nous servir vraiment de notre liberté, nous avons besoin de connaître les conséquences de nos choix.

Commentaires :

Le but n'est pas que les élèves terminent l'écoute de ce texte en se disant que l'enseignant a voulu faire « un coup de pub' » pour l'école. Il faut donc essayer de dépasser ce premier effet. Ce texte a été choisi car il touche les élèves. Bon nombre d'entre eux a déjà eu un coup de mou et s'est certainement dit qu'il ferait mieux d'arrêter l'école.

C'est la question, les questions qui suivent ce type de pensée qui nous intéressent pour la première discussion à visée philosophique.

Si un argument type: « La maîtresse veut qu'on fasse des études jusqu'à 50 ans. », il faudrait en profiter pour parler des divers horizons et perspectives professionnelles, sans pour autant en déprécier l'une ou l'autre. En liens avec les obligations ou autre choix, devoirs, il peut être intéressant de discuter sur l'obligation des élèves de terminer l'école obligatoire. Le terme « école obligatoire » peut d'ailleurs être discuté.